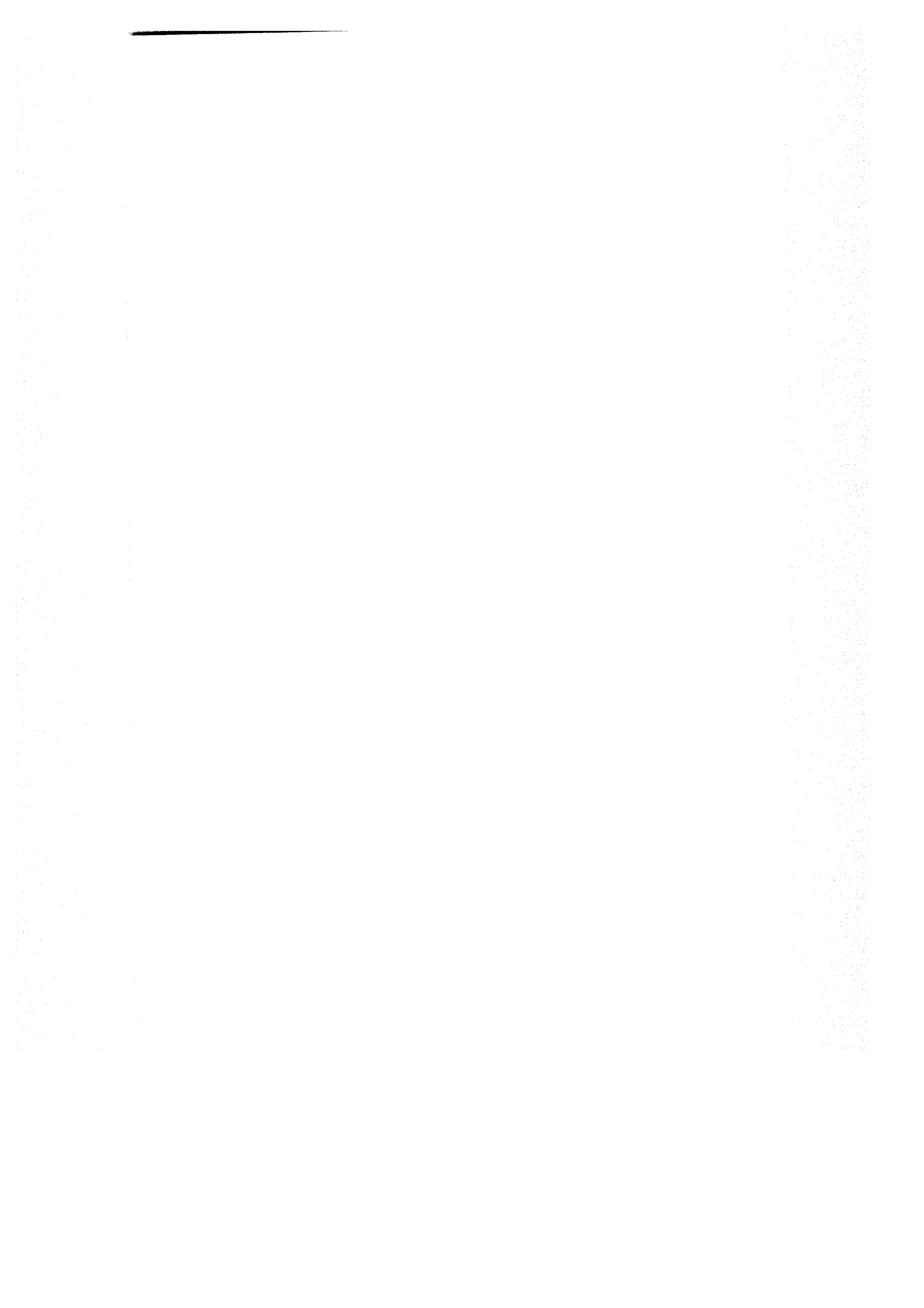
مهنة علم النفس

أ.د. محمود عبد الحليم منسي
أستاذ علم النفس التربوي
وعميد كلية التربية بدمنهور الأسبق

أ.د. أحلام حسن محمود
أستاذ ورئيس قسم الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

٢٠٠٩



مقدمة :

يمثل هذا الكتاب نواة لدراسة الطالب المعلم لمهنة التعليم ودور المعلم في القيام بالمهام المرتبطة بمهنة التعليم، فالمعلم هو الذي يقود جماعة الفصل وتقع عليه مسئولية نجاح العملية التعليمية داخل الفصل المدرسي وخارجه.

وقد قام المؤلفان بعرض عدد من الموضوعات المرتبطة بمهنة التعليم كبداية لتعريف الطالب المعلم ببعض الأدوار الأساسية التي يقوم بها المعلم الجيد في أثناء ممارسته لمهنة التعليم، ومن هذه الموضوعات الإعداد الأكاديمي والمهني للاختصاصي النفسي، ومجالات أنشطة عمل الاختصاصي النفسي، والمهارات الحياتية المرتبطة بمجالات العمل التربوي، والمعايير الأخلاقية للمشتغلين بالتعليم والخدمات النفسية، والقيم الاجتماعية والشخصية للاختصاصي النفسي، ووسائل جمع البيانات اللازمة للعمل المهني بالإضافة إلى مهارات مواجهة الضغوط النفسية، وأخيراً التنمية الشخصية والمهنية للاختصاصي النفسي.

ويقع الكتاب في ثمانية فصول، ويشتمل على الموضوعات سالفة الذكر. ويرجو المؤلفان أن تفيد موضوعات هذا الكتاب الطالب المعلم وطالب تخصصات علم النفس الذي يتم إعداده للعمل في مجالات الخدمة النفسية وتساعدهم على النجاح في أداء المهام الأساسية لمهنتهم.

كما يتمنى المؤلفان أن يحقق هذا الكتاب الغايات المرجوة منه.

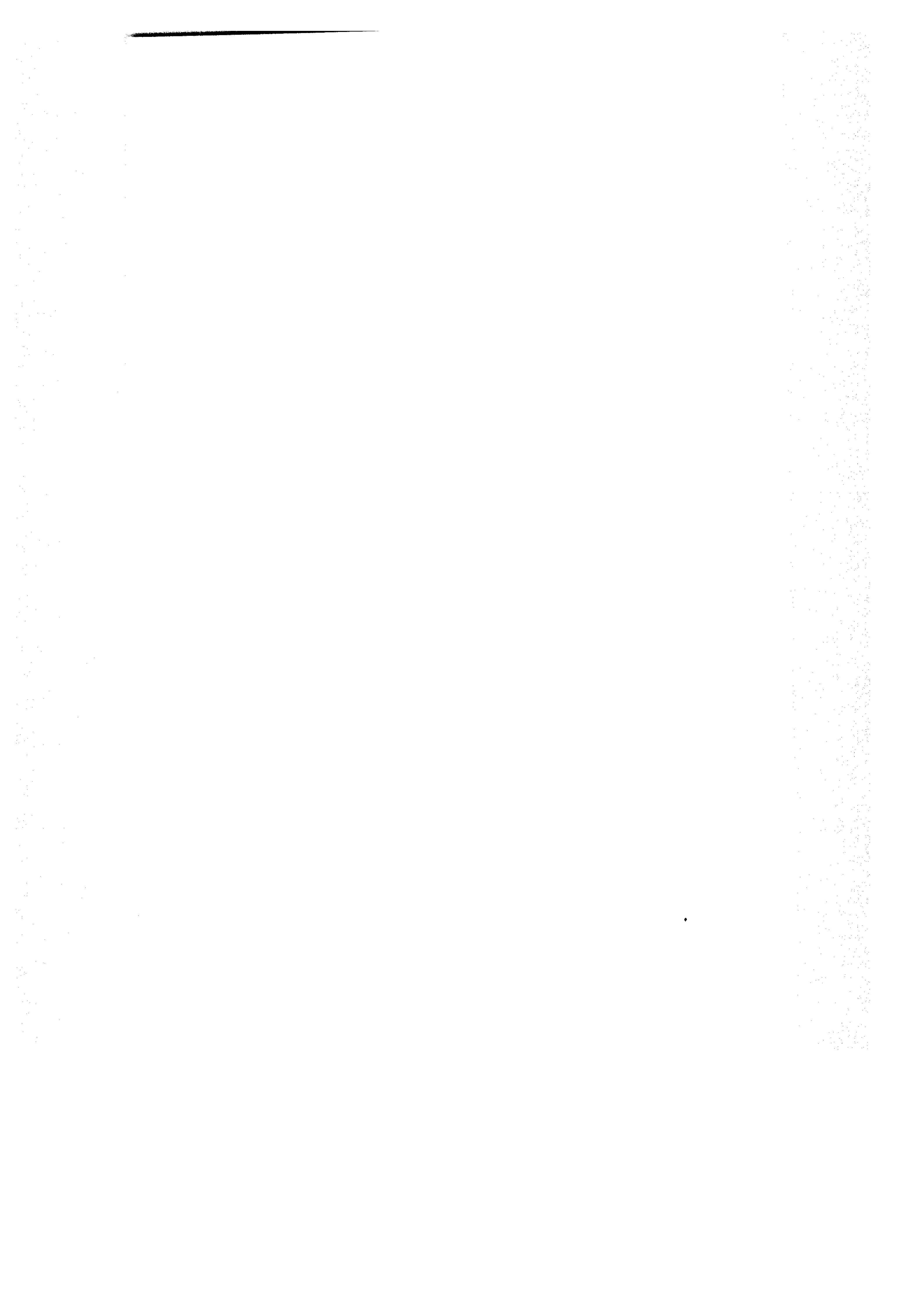
والله ولي التوفيق وعليه قصد السبيل ،

أ.د. محمود عبد الحليم منسي   أ.د. أحلام حسن محمود



الفصل الأول

الإعداد الأكاديمي والمهني للاختصاصي النفسي



الفصل الأول

الإعداد الأكاديمي والمهني للاختصاصي النفسي

مقدمة :

قبل المضى في دراسة الإعداد الأكاديمي والمهني للاختصاصي النفسي يجب أن نعطي نبذة واضحة عن الاختصاص النفسي من حيث تعريفه - اختصاصه- إعداده- صفاته- إجازته.

الإخصائي النفسي Psychologist :

الاخصائي النفسي هو المساعد الرئيس للمرشد النفسي وأحيانا يتخصص الاخصائي النفسي في مجال التربية والتعليم ويطلق عليه «الاخصائي النفسي المدرسي School Psychaglogist ويعد من المساعدين المتخصصين في المدرسة لكل من المرشد-النفسي والمعالج النفسي والطبيب النفسي.

ومن الاخصائيين النفسيين من يتخصص في القياس النفسي ويطلق عليه «اخصائي القياس النفسي» Psychmetrician.

ومنهم من يتخصص في مجالات علاجية ويطلق عليه «الاخصائي النفسي العلاجي» Clinical Psychalogist .

إعداده :

يتخرج الاخصائي النفسي من أحد أقسام علم النفس بالجامعة- كلية الآداب وكلية التجارة- ويحصل على دبلوم دراسات عليا في أحد تخصصات علم النفس أو الإرشاد النفسي، ويفضل حصوله على الماجستير.

ويحتاج اخصائي القياس النفسي إلى دراسة تخصصية في القياس والتدريب على كافة إجراء وتفسير نتائج الاختبارات والمقاييس. بينما يحتاج الإخصائي النفسي المدرسي إلى دراسات تربوية خاصة، ويحتاج الاخصائي النفسي العلاجي إلى دراسات كلينيكية خاصة كذلك، بل ويحتاج جميع الاخصائيين النفسيين الذين يعملون في مجال الإرشاد النفسي إلى دراسة تأهيلية وتدريبية في أحد مجالات الإرشاد مثل إرشاد الكبار- إرشاد الشباب- إرشاد الأطفال أو إحدى طرق الإرشاد مثل الإرشاد باللعب أو الإرشاد الفردي، أو بعض الحالات الخاصة مثل صعوبات التعلم، والضعف العقلي، الجانحين أو المعوقين.

مسئوليات الاخصائي النفسي :

يلعب الاخصائي النفسي دوراً إرشاديا هاماً في مجالات متعددة كالمدرسة والمستشفى والمعمل والعيادة الطبية، ويرتكز دوره الإرشادي كإخصائي نفسي في أعمال متخصصة ومحددة يجب ألا يتعداها وأهمها ما يلي : (حامد زهران، ١٩٨٠)

١- إجراء معظم عناصر الفحص النفسي في فحص ودراسة الحالة، وإعداد التقرير النفسي، وربما اقتراح التشخيص المبدئي، وبعض التوصيات الإرشادية العلاجية.

٢- إجراء الفحوص والبحوث النفسية الخاصة بالحالات التي يحيلها إليه المرشد النفسي أو المعالج أو الطبيب النفسي.

٣- إجراء الاختبارات والقياس النفسي (وخاصة اختبارات التشخيص) والإشراف عليها وتفسير نتائجها.

٤- ملاحظة ودراسة سلوك العميل واتجاهه العام وتحديد النمط العام.

٥- مساعدة المرشدين والمعالجين النفسيين في تقديم الكثير من خدماتهم مثل المشاركة في الإرشاد الجماعي.

٦- الاختصاص في نواح معينة من عملية الإرشاد مثل التدريب على الكلام أو الإرشاد باللعب.

٧- تقديم خدمات متخصصة للمعوقين أو المتفوقين مثلاً، وإعداد البرامج الإرشادية والعلاجية للفئة الخاصة التي يتخصص فيها.

خصائص الاخصائي النفسي أو الاخصائي النفسي المدرسي :

من أهم سمات وملامح الاخصائي النفسي التي يجب أن تتوافر فيه ما يلي :

١ - المظهر العام اللائق.

٢ - الذكاء العام وسرعة البديهة والقدرة الابتكارية والتفكير المنطقي والحر والحكمة والحكم السليم.

٣ - سعة الاطلاع والثقافة العامة وحب الاستطلاع والرغبة في التعلم والنمو العلمي والمهني.

٤ - تنوع الخبرات.

٥ - القدرة على قراءة وفهم وتفسير ما بين السطور بحرص دون إسقاط أو شطط.

٦ - القدرة على فهم الآخرين من واقع اطارهم المرجعي.

٧ - الذكاء الاجتماعي والقدرة على التصرف في المواقف المختلفة.

٨ - التسامح والمرونة العقلية والمعرفية.

٩ - الاهتمام بالآخرين وحب مساعدتهم وخدمتهم.

١٠- حسن الإصغاء والمودة والصداقة واحترام الآخرين.

١١- النضج الاجتماعي والفلسفة السليمة في الحياة والتحرر من التعصب الاجتماعي والديني السياسي.

١٢- القدرة على التعاون مع الآخرين.

١٣- روح المرح.

١٤- النضج الانفعالي والقدرة على المشاركة الانفعالية والتعاطف في إطار مهني فني.

١٥- الاتجاه المهني السليم حيث يعرف المسئول ماذا يعمل ولماذا وكيف.

١٦- الاهتمام بالتوجيه والإرشاد والعلوم والميادين المتصلة به.

١٧- الثقة في النفس واعتبار الذات وفهم الذات.

١٨- القدرة على تحمل المسئولية والقيادة والتعاون.

١٩- الاهتمام بمشكلة العميل.

٢٠- الإخلاص في العمل والجدية وبذل أقصى جهد.

٢١- الصبر والمثابرة والأمل والتفاؤل.

٢٢- التوافق النفسي والصحة النفسية.

وقد عرض صلاح حسن (٢٠٠٣:١٣٩) مجموعة أخرى من أخلاقيات الاخصائي النفسي المدرسي قد تتفق أو تختلف مع الخصائص التي عرضها (حامد زهران : ١٩٨٠) سابقاً وذكر منها ما يلي :

١ - الإخلاص لله وحده.

٢ - التقوى والعبادة.

٣ - حث الطلاب على العلم كفريضة.

٤ - حسن المظهر.

٥ - حسن المنطق.

٦ - الحلم والأناه.

٧ - الرفق والبعد عن الغضب.

٨ - القلب الرحيم.

٩ - أخذ أيسر الأمرين ما لم يكن آثماً.

١٠- الليونة والمرونة.

١١- الابتعاد عن العصبية والغضب.

١٢- نشر الموعظة الحسنة.

١٣- التواصي بحسن الخلق.

١٤- قبول النصح الهادف والنقد البناء.

١٥- السرية والكتمان.

١٦- التسليم بالخطأ إذا وقع.

١٧- لزوم التواضع.

١٨- استعمال المداراة.

١٩- الصدق.

٢٠- المساهمة في إصلاح مجال المهنة والعمل.

٢١- العدل بين من يعمل معهم للطلاب.

٢٢- الوفاء بالوعد.

ويذكر محمد إبراهيم (٢٠٠٦ : ٤٠-٤٩) مجموعة أخرى من الخصائص التي يتصف بها الاخصائي النفسي أو الاخصائي النفسي المدرسي على النحو التالي :

١- **الخصائص المعرفية** : وفيها يتسم الاخصائي النفسي أو المعلم بمستوى من الذكاء الذي يضمن أداء المهنة بكفاءة وفهم، فهم ميدان التخصص النظري والعلمي، ويتميز بالطلاقة والمرونة والأصالة والانفتاح على العالم.

٢- **الخصائص الوجدانية** : وفيها يتسم الاخصائي النفسي أو المعلم بوجود ميل واهتمام بتخصصه، وأن يتسم بالتوازن الانفعالي والاستقرار العاطفي، والتوازن في ممارسة السلطة، والالتزام بالقيم المهنية مثل : العدل والحياد والاهتمام، والتعاطف وفهم ما يشعر به الآخرون، والقدرة على منح الحب واستقباله.

٣- **الخصائص الإنسانية** : ومن مظاهرها : تقبل الاخصائي النفسي أو الاخصائي النفسي المدرسي العميل أو الطلاب، ومشاكته له وجدانيا، وإقامة علاقات سوية بعيداً عن الإهمال أو القلق أو التحيز، الاهتمام بالحياة حتى يعطي المسترشد معنى لسلوكه وأفكاره.

٤- **الخصائص المهنية** : مثل القدرة على الحوار وإدارة المناقشة والقدرة على الإنصات والقدرة على تحقيق الانضباط، القدرة على التأثير على الآخرين، التمتع بالحيوية والنشاط والحماس، التمييز بين المسترشدين في سلوكهم الهادف، أن يكون حكيما في استخدام الوقت، لديه القدرة على إقامة علاقة مهنية مدركاً لاحتياجات الآخرين، المرونة والتعامل بكفاءة مع الظروف المختلفة، والاعتراف بالخطأ.

٥- **الخصائص الأخلاقية** : مثل الإخلاص في العمل، الأمانة، العدال القدرة على التسامح، فهم قيم المجتمع واحترامها ، وأن تتفق أقواله مع أفعاله.

وقد ذكر أن هذه الصفات والخصائص قابلة للزيادة والنقصان، كما أنها تختلف باختلاف ثقافة المجتمع والدور الذي يقوم به الاختصاص النفسي.

الإعداد الأكاديمي والمهني :

تستخدم كلمة الإعداد لتعني التعليم النظري والتدريب العملي والفني ويتم الإعداد في ضوء برامج الإعداد التي تتبناها كلية أو مركز، ويعتبر الإعداد الأكاديمي والمهني محور هام من محاور الاستعداد والإعداد بالنسبة للاخصائي النفسي أو الاخصائي النفسي المدرسي.

الاستعداد شرط أساسي، والإعداد شرط مكمل له، أى أن الاستعداد وحده لا يكفي، والإعداد وحده لا يكفي، فمهمة الاخصائي النفسي مسؤلة هامة ومن الضروري فهم كل من الاستعداد ، والإعداد بشئ من التفصيل على النحو التالي :

الاستعداد :

ويتضمن ذلك الاستعداد جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً، ويتضمن الأساس الذي يتيح النمو المهني والعلمي، ومن أهم جوانب الاستعداد توافر سمات وخصائص الاخصائي النفسي الجيدة والتي سبق الإشارة إليها. والإعداد يتضمن :

أ - إعداد أكاديمي علمي يتعلق بالدراسة الأكاديمية.

ب - الإعداد العملي : ويتعلق بالإعداد العملي والخبرة والممارسة.

أ - **الإعداد الأكاديمي «التخصص»** : ويقصد به مادة التخصص أو المادة التي يدرسها ، فإلى جانب ثقافة الاخصائي النفسي يلزم أن يكون على معرفة ودراية تخصصية بأحد فروع المعرفة، وأن يكون متمكنا منها ، وهي شرط أساسي لنجاحه، ويجب أن يكون قادرا على أهمية مادة حتى يستطيع أن يؤثر في الآخرين، وعليه أن يطلع على المصادر الأولية والثانوية والاطلاع بصفة مستمرة أى يهدف التعليم المستمر، حتى يكون متجدداً باستمرار هذا هو نجاح الاخصائي النفسي المتخصص.

ويجب أن تتضمن دراسته الصحة النفسية وعلم النفس العلاجي، والعلاج النفسي والإرشاد النفسي، وسيكولوجية التوافق والتوجيه والإرشاد وعلم النفس العام وعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو وعلم النفس الفارق وعلم النفس الفسيولوجي وعلم النفس الاجتماعي والعلاقات الإنسانية وسيكولوجية الشخصية وعلم نفس الشواذ ، وعلم نفس الإدارة وعلم الاجتماع وخدمة الفرد والجماعة، وعلم الإنسان والتربية والمناهج والإدارة، وعلم البحث والإحصاء والقياس التربوي النفسي والفلسفة، وهناك علوم أخرى هامة يجب الإلمام بها مثل الاقتصاد والقانون والفقه والطب، ويجب الإلمام بعادات وتقاليد وقيم المجتمع والثقافة العامة، هذا بالإضافة إلى المعلومات السليمة والثقافة الواسعة.

أى من الضروري إلى جانب التخصص الأكاديمي أن يكون هناك جانب آخر ذو أهمية هو الجانب الثقافي.

ب- **الجانب الثقافي** : يعتبر هذا الجانب شرط أساسي لإعداد الاختصاص النفسي على خلاف أى مهنة أخرى، فالثقافة العامة ضرورة لكل معلم أو اخصائي نفس مدرس بحكم كونهم مربيين ومرشدين، وكلما زادت

المعلومات العامة كان كل منهما أقدر على نيل ثقة الآخرين والتأثير فيهم. فالثقافة العامة توثق الصلة بين الاخصائي النفسي المدرسي أو المعلم ومدرسته أو مؤسسته والمجتمع ولا تقف عند هذا الحد بل يجب أن تقود المجتمع إلى التطور باعتبارهما ناقلين لثقافته، ومن الضروري أن يكون على دراية بالثقافة العامة للمجتمع.

جـ - **الإعداد العملي** : ويتطلب هذا الإعداد اكتساب المهارات الهامة المطلوبة للعاملين في مجال الاخصائي النفسي والاخصائي النفسي المدرسي والتوجيه والإرشاد مثل المهارة في استخدام البحث العلمي وسائل الإرشاد وسائل إعداد البرامج العلاجية والإرشادية على اختلاف أنواعها وإقامة العلاقات والمقابلات مع العميل أو الطلاب، وفي دراسة الحالة وفي استخدام كافة مصادر البيئة المدرسية والبيئة بصفة عامة، وفي استخدام وسائل تقييم البرامج الإرشادية والتدريبية والعلاجية، والمهارة في النواحي الإدارية، والمهارة في تصميم وتفسير المقاييس والاختبارات. ويوضح هذا مطالبة الاختصاصي النفسي والمرشد بخبرات في التدريس ومطالبة المدرس بخبرات في الإرشاد، ومطالبة الجميع بخبرات في عالم المهنة مثلا. هذا بالإضافة إلى تنوع الخبرات في الحياة اليومية والعمل مع العاديين. ويجب أن يولي التدريب العملي الميداني تحت الإشراف أهمية كبرى، ويشمل ذلك التدريب على وسائل التوجيه والإرشاد والتدريب والاختبارات.

وهناك نظامين لإعداد الاخصائي النفسي أو الاخصائي النفسي المدرسي أو ما نطلق عليه «الاختصاصي النفسي» فقد أصبح مسئولية الجامعات وهو يشمل هذا النظامين وهما :

١- النظام التكاملي.

٢- النظام التتابعي.

وسوف نعرض لكل منهما بشئ من التفصيل على النحو التالي :

أولا : النظام التكاملي :

هذا النظام هو السائد في كليات التربية ويتمثل هذا النظام في الطلاب والطالبات من حملة الثانوية العامة الملتحقين بكليات التربية، وتستغرق الدراسة في هذا النظام أربع سنوات دراسية يحصل الملتحقين بها بعد اجتيازها على درجة الليسانس في الأدوات والتربية وذلك من الشعب الأدبية وتعتبر شعبة علم النفس من بينها ، أو بكالوريوس العلوم والتربية من الشعب العلمية.

ويعتبر هذا النمط تكامليا لكونه يدرس مواد التخصص الأكاديمي، وكذا مواد الإعداد المهني التربوي ، والمواد الثقافية الأخري جنبا إلى جنب، ومن ثم فإنه يعد الطلب إعداداً متكاملا أكاديميا وتربويا وثقافيا ، وللنظام التكاملي مميزاته كما له عيوبه على النحو التالي :

أ - مميزات النظام التكاملي :

- تزامن الإعداد المهني والأكاديمي جنباً إلى جنب وعدم ابتعاد الطالب عن المادة العلمية.
- يساعد على التكيف مع مهنة التعليم (لوجود تدريب ميداني يمثل التربية العملية).
- دراسة المواد التربوية بجانب المواد التخصصية جنباً إلى جنب لا يترك مجالا لنسيان المواد الأكاديمية التخصصية.

- يساعد هذا النظام الطالب على الإعداد النفسي له لتقبله مهنة التدريس والاستعداد لها.
- يعتبر هذا النظام أقل اقتصادياً في الجهد والتكاليف إذا ما قورن بالنظام التتابعي.
- يمكن الإفادةمنه في توسيع التخصص، فقد يتخصص الطالب في مادة واحدة ذات فروع عديدة مثل الرياضيات- الدراسات الاجتماعية- علم النفس- التاريخ- الجغرافيا.

ب - عيوب النظام التكاملي :

- قلة التعمق في المواد التخصصية، إذ يقسم وقت الطالب بين المواد التخصصية والمواد التربوية.
- قلة الاهتمام بمواد الإعداد المهني والمواد التربوية، ذلك لأن الطلاب ينظرون إلى مواد التخصص الأكاديمي على أنها هي المواد الأساسية الأصلية، ويعتبرون المواد التربوية مواد إضافية ولا يولونها أى اهتمام وهذا خطأ داخل هذا الإعداد.
- لا يسمح هذا النظام للمتخرج مواصلة الدراسات العليا في مجال المواد التخصصية إذ يتطلب على الراغبين في مواصلة الدراسات العليا في مجال المواد التخصصية دراسة سنتين على الأقل في الفرقتين الثالثة والرابعة بإحدى الكليات المخصصة (علوم وآداب) ثم يبدأ بعد التخرج أن يجتاز هاتين السنتين وفق معايير محددة للدراسات العليا بهذه الكليات.

ثانيا : النظام التتابعي :

ويقوم على أساس انتظام الطالب أكاديمياً في كليات الآداب أو العلوم

لمدة أربع سنوات تنتهي بأن يحصل الطالب على الدرجة الجامعية الأولى وهي الليسانس أو البكالوريوس ستم يتابع بعدها الإعداد المهني في كليات التربية لمدة عام دراسي يدرس فيه الطالب دراسة نظرية تربوية علمية ويحصل في النهاية على الدبلوم العام في التربية. وهذا الدبلوم هو الذي يؤهله تربويا للعمل بمهنة التدريس بالمرحلة المتوسطة والثانوية أو يستكمل دراساته العليا ويحصل على دبلومات أخرى تؤهله للماجستير والدكتوراه في أحد مجالات التربية كالصحة النفسية أو التربية الخاصة أو المناهج وطرائق التدريس ... إلخ.

أ - مميزات النظام التتابعي :

- مساعدة المعلم الطالب على التعمق في دراسة مادة تخصصه وتأهيله على مستوى عال.
- يساعد في سد النقص في عدد المعلمين المعدين تربوياً وقت الحاجة.
- يمكن من خلاله إعداد المدرسين العاملين بمهنة التدريس «معلم الضرورة».
- يتيح هذا النظام أمام كليات التربية والأقسام التربوية بها الفرصة من أن تزيد من دراستها المتعمقة في المواد التربوية والثقافية والتخصصية التي تقوم بتدريسها.

ب - عيوب النظام التتابعي :

- طول مدة الدراسة في هذا النظام.
- زيادة نفقاته وتكاليفه إلى جانب ابتعاد المعلم أو الاخصائي مدة سنة كاملة عن مادة تخصصه.
- يؤدي التشعيب الدقيق لطلابه بناء على النظام المتبع في الدراسة الجامعية بالكلية التي أعدتهم في المرحلة الجامعية إلى عدم مناسبة

الإعـداد الأكـاديمي إلى مـتطلبـات الزيادة المسـتـمـرة في إعـداد الطلاب والمدارس التي لا تحتاج إلى تخصصات دقيقة كمدارس المرحلة المتوسطة مما يقلل من فرص الاستفادة من خريجي هذا النظام التتابعي.

مسئولية إعداد الاختصاصي النفسي :

ومسئوليـة إعداد الاختصاصي النفسي لها أهمـيـة خاصة وهي تقع على عـاتق أقسام علم النفس والصحة النفسيـة وغيـرها من الأقسـام المتخصصة بالجـامـعـات : وهذه تهـتـم باختـيـارهم وإعـدادهم وتدريبـهم مـهنيـا ومـتـابعـة تدريبهم ونموهم أثناء الخدمة وإمدادهم بالجديد في مجال المهنة.

ويجب الاهتـمـام بالتدريب العـملي أثناء فـترة الإعـداد العـلمي والمهني تحت الإشراف. وتقوم وسـائل الإعـلام بدور هام في إعـداد المسئوليـة من غير المتخصصين مثل الوالدين والعلماء.

وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات على مفـهـوم التمـهين Profes-sionalization وتم تحديد برامج مجربة لتدريس المواد الأساسية في الإعداد المهني للاختـصـاصي النفـسي عن طريق وسـائـل الإعـلام. وهذا مـا قـام به جـيـفـرس Jeffress (١٩٨٢) بوصف أسلوب ومـواد الإعـداد والتـدريب مسـتـخـدمـا البـرامج التليـفـزيونيـة عن السلوك الإرشـادي الناجح كنمـاذج بالإضافة إلى المحاضرات والكتب والممارسة العـملية مع عملاء حقيقيين تحت الإشراف.

الممارسة Practice :

يقصد بالممارسة تكرار السلوك الناتج عن التدريب والخبرة، ومن خلال الممارسة يتم اكتساب العديد من الخبرات والمعارف الجديدة، وبالتالي يمكن من خلال الممارسة تحسين الأداء المهني.

وتتم الممارسة بعد أن يحصل الاختصاصي النفسي على ترخيص ممارسة المهنة - إذا كان ذلك في عيادة نفسية أو مستشفى أو هيئات طبية- ولا يتم ذلك إذا اقتصر الاختصاصي النفسي على العمل كإخصائي نفسي في المدرسة كموجه مرشد .. وهناك طرق متعددة وشائعة في الترخيص والمستوى العلمي لممارسة مهنة الإخصائي النفسي والاتجاهات نحو التخصص على النحو التالي :

(محمد إبراهيم، ٢٠٠٦ : ٥٠-٥٣) :

(أ) الطرق الشائعة في ترخيص مهنة الاختصاصي النفسي :

وهي الطرق الثلاثة التالية :

١- الشهادة Certification : وهي عملية تحدد مدى كفاءة القائم بممارسة المهنة وأحقيته في استخدام اللقب الخاص بالمهنة، وهذه الشهادة تمنح بواسطة هيئة أو مؤسسة حكومية بعد فحص مؤهل الشخص كدليل على أن المتقدم قد أكمل برامج دراسية مطلوبة في برنامج إعداد مقبولة.

٢- التراخيص Ficensure : عملية ترخصها الدولة حسب تشريعاتها، وفي ضوء هذا التشريع يتم تنظيم عملية الرخصة ولقب المهنة Title of the Profession لأن الترخيص عملية تشريعية تركز على وضع قوانين تشريعية أكثر من استخدام الشهادات، والرخصة الحكومية المنظمة تعتبر

صفة مميزة وشاملة وتعتبر تدريباً عظيماً Great Training وإعداداً أكثر من كونها شهادة لها اعتبارها (كالطب - المحاماة ... إلخ).

٣- التفويض أو الاعتماد Accreditation : وهي عملية تقوم بها جمعية أو هيئة حيث تمنح إقراراً عاماً للمدرسة أو المعهد أو الجامعة أو برنامجاً متخصصاً للدراسة، ويتم الاعتماد وفقا لمؤهلات ومعايير علمية محددة (نقابة الأطباء- نقابة المحامين).

(ب) المستوى العلمي لممارسة المهنة (الاختصاصي النفسي) :

طُرح على عينة من الأشخاص سؤالاً حول المستوى العلمي المطلوب لمن يحمل رخصة لكي يمارس مهنة الاختصاص النفسي والمرشد النفسي، وقد جاءت النتائج كالتالي :

- الحصول على درجة الماجستير جاءت النسبة حوالي ٤٥,٤٪.
- الحصول على درجة الدكتوراه جاءت النسبة حوالي ٤١,٦٪.
- مستوى علمية أخرى جاءت النسبة حوالي ١٣٪.

وفي ضوء ما سبق وضعت عدة مقترحات لممارسة المهنة في الخطوات التالية :

- [illegible] أو مدرس مساعد.
- [illegible]صص في علم النفس والإرشاد النفسي.
- تخصص دقيق مثل التربية الخاصة، العلاج الأسري.
- وظيفة [illegible]اقب أو ملاحظ (لمدة عامين).
- خبر[illegible] تطبيق برامج دون درجة تصميم برامج.
- ممارسة إكلينيكية (سنتان خبرة) مثل التدريس في المدرسة لمدة عام.
- ترخيص بمستوي الدكتوراه يليها منح شهادة الدكتوراه.

(جـ) الاتجاهات المختلفة نحو الترخيص :

وجدت اتجاهات مختلفة نحو الترخيص نلخصها على النحو التالي :

١- **الاتجاه الذي يعارض الترخيص** : مبررات هذا الاتجاه :

أ - يرى أصحاب هذا الاتجاه أن بعض الاخصائيين النفسيين والمرشدين النفسيين علموا أنفسهم بأنفسهم ومارسوا المهنة بكفاءة أكثر من الذين مارسوها بترخيص، أي أن الترخيص لا يضمن تفوق الاخصائي والمرشد النفسي.

ب - سيحدث الترخيص ضرراً إذا أصبح المرخص له سياسيا أكثر من كونه مهنياً.

جـ - عندما يتم الترخيص فإن المرخص له سيهتم بما اعتاد عليه أكثر من اهتمامه بما يحتاجه أو ما يجب أن يكون.

٢- **الاتجاه الذي يؤيد الترخيص** : مبررات هذا الاتجاه :

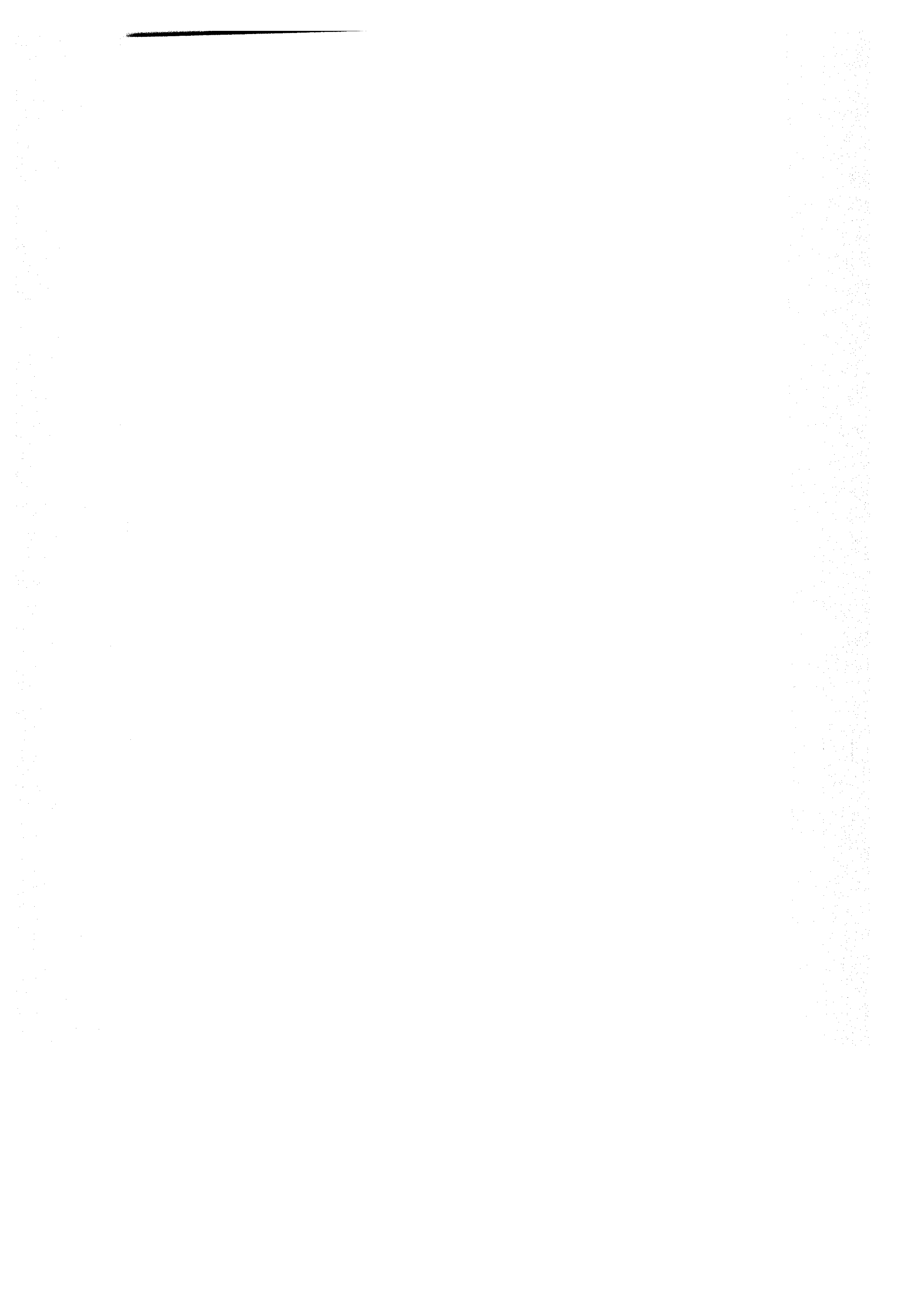
أ - يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الترخيص عملية مطلوبة لأنها تضمن وجود مستويات عالية للتدريب، فالعضو يرخص له في ضوء مستوى علمي محدد.

ب - الاخصائي والمرشد النفسي في حاجة إلى تشريع وتقنين لمستواه المهني وممارسته المهنية، وفي سبيل ذلك فإن جمعيات متخصصة مثل جمعية الاخصائيين النفسيين وجمعية الإرشاد النفسي الأمريكية تضع تشريعات وتعمل على تطوير مجموعات عمل لمنح التراخيص، بل إن معظم الدول حاليا بها مجموعات عمل تعمل على سن القوانين التي تنظم وتمنح التراخيص.

جـ - الترخيص يساعد الاخصائي النفسي والمرشد النفسي على ممارسة المهنة في دول أخرى، عندما تقتنع المؤسسة أو المركز الذي يعمل فيه (داخل هذه الدولة) بمستواه العلمي والمهني.

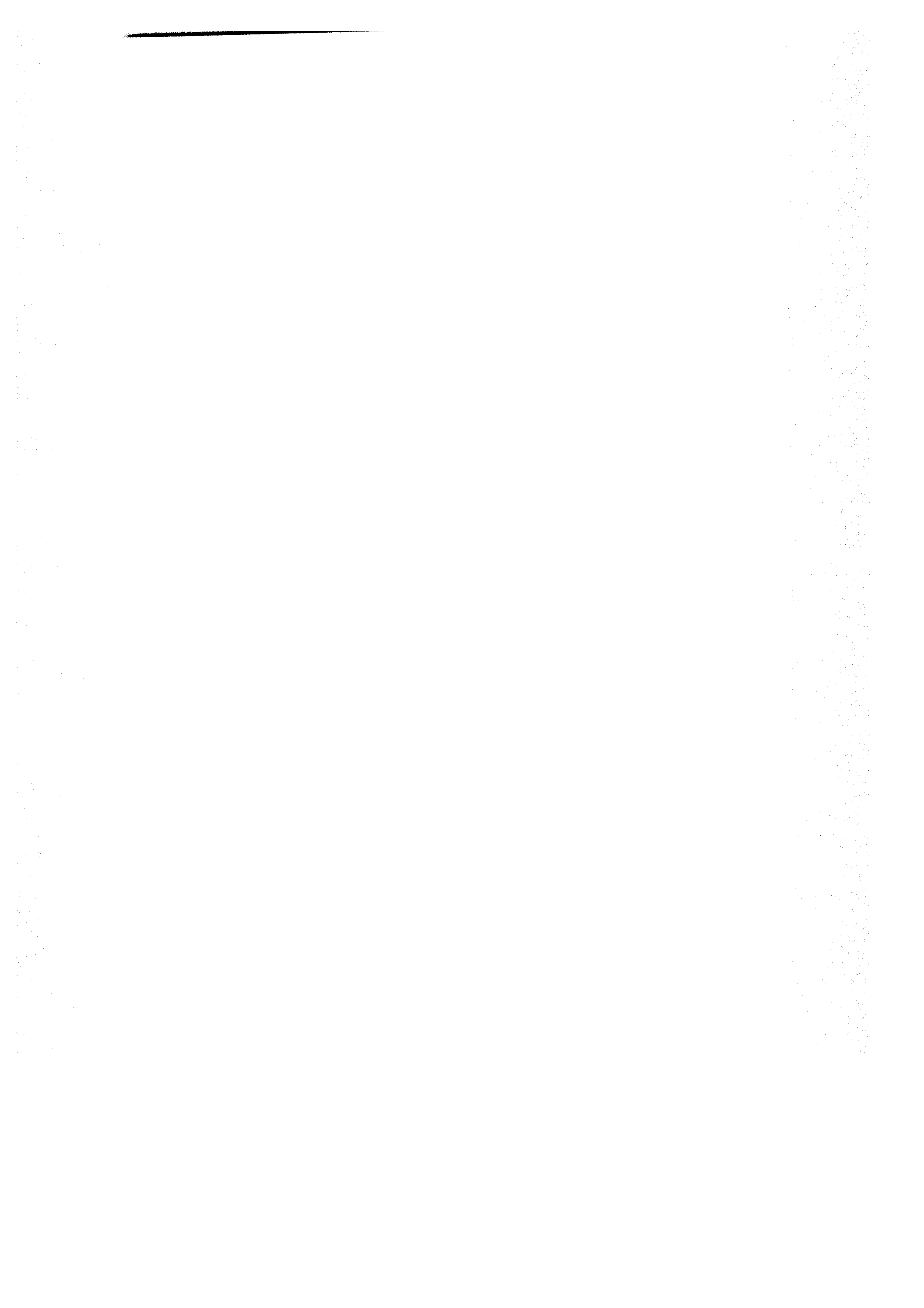
د - الترخيص يعطي كرامة ومكانة متميزة وثقة للاختصاص النفسي (جمعية الاخصائيين النفسيين) في كل المواقف المهنية التخصصية التي يمارسها.

هـ - الترخيص يعطي حقا للاختصاص النفسي بأن يحصل على خدمات مثل الخدمات التي تقدمها نقابة الأطباء للأطباء وكذلك المحامين للمحامين والجمعيات العلمية التخصصية لأصحابها لأنهم يحملون رخص معترف بها.



الفصل الثاني

مجالات وأنشطة
عمل الاختصاصي النفسي



الفصل الثاني

مجالات وأنشطة عمل الإخصائي النفسي

مقدمة :

نعرض في هذا الفصل المجالات والأنشطة العملية المتعددة التي يقوم بها الاختصاصي النفسي سواء في المدرسة أو المستشفى أو في المؤسسات المختلفة والتي من بينها ما يلي :

١ - إرشاد الوالدين :

من بين الخدمات والأنشطة العملية التي يقوم بها الاختصاصي النفسي إرشاد الوالدين في المدرسة أو خارجها، ويشير حامد زهران (١٩٨٧: ٤٠٤- ٤١٠) إلى أن إرشاد الوالدين يتم من خلال نوع أعم من الإرشاد يطلق عليه الإرشاد الأسري Family Counselling . فتكوين الأسرة واستقـ [illegible] وسعادتها هو الوضع الذي ارتضاه المولى عز وجل [illegible]، فكل إنسان [illegible]حتاج إلى أسرة طفلاً وشاباً وراشداً ومسناً للتربية والرعاية، والأسرة هـ[illegible] من أهم عوامل التنشئة وهى أقوى الجماعات تأثيراً في تكوين شخصية [illegible]لوكه، وتختلف الأسر من حيث الطبقة الاجتماعية، ومن [illegible] [illegible]لاجتماعي الاقتصادي. ونحن نعلم أن الحياة الأسرية تؤثر في التوافق النفسي إيجابيا أو سلبياً حسب نوع التجارب والخبرات الأسرية.

ويقصد بالإرشاد الأسري : عملية مساعدة أفراد الأسرة (الوالدين والأولاد وحتى الأقارب) فردي أو كجماعة، في فهم الحياة الأسرية ومسئولياتها لتحقيق الاستقرار والتوافق الأسري وحل المشكلات الأسرية.

ويهدف الإرشاد الأسري إلى : تحقيق نوع سعادة واستقرار واستمرار الأسرة مما يؤدي إلى سعادة المجتمع واستقراره وذلك بنشر تعليم أصول الحياة الأسرية السليمة وأصول عملية التنشئة الاجتماعية للأولاد ووسائل تربيتهم ورعاية نموهم والمساعدة في حل وعلاج المشكلات والاضطرابات الأسرية، وفي هـ تقوية وتحصين للأسرة ضد احتمالات الاضطراب أو الانهيار، وتحقيق التوافق الأسري والصحة النفسية في الأسرة.

الحاجة إلى الإرشاد الأسري (الوالدي) :

يرجع الاهتمام بالإرشاد الأسري بأنواعه والوالدي على وجه التحديد إلى ما يلي :

أ - لوجود مشكلات للأبناء وأخرى للآباء تؤدي إلى اضطراب الحياة الأسرية بأسرها مما يؤثر بدوره على استقرار المجتمع ككل.

ب - إن مشكلات أفراد الأسرة (الآباء- الأبناء- الأخوات) تعتبر مشكلات متشابكة يصعب حلها فردياً وتستلزم برامج عمل جماعية لأفراد الأسرة ككل.

جـ- ليس من المعقول خلو أسرة من الأسر من مشكلات في أى وقت بعضها يمكن أن يقوم بإيجاد حلول له من خلال أفراد الأسرة أنفسهم وبعضها الآخر يحتاج إلى مساعدة إرشادية متخصصة، وسوف نتناول بعض هذه المشكلات التي من أهمها :

١- **اضطرابات العلاقات بين الوالدين :** وقد تتضمن الخلافات الزوجية والمشكلات النفسية وسوء [illegible] كل منهم للآخر وسوء الاختيار والسلوك الشاذ، وهذا يهدد استقرار الجو الاسري و[illegible] النفسية لكل فرد من أفراد الأسرة.

٢- **الوالدان العصبيان** : فقد أثبتت الدراسات أن الوالدان العصبيان يؤثران بصورة سيئة في علاقتهما مع بعضهما البعض وينعكس ذلك بطريقة سيئة على الأبناء، كما وجد أن الآباء ذو الأمزجة العصبية يكون أبنائهم على درجة من العصبية كذلك.

٣- **القدوة السيئة** : فقد يكون الآباء أو أحدهما سلوكه سيئ وذو طباع سيئة (كالسهر خارج المنزل- كثير الشتائم- مصادق لأصحاب السوء) وبذلك يصبح قدوة سيئة للأبناء وهذا له تأثير سلبي على تنشئتهم فهم يقلدون سلوك آبائهم ذلك السلوك السئ، فكثيراً ما نسمع عن أن ابن زعيم عصابة لص مثله ، وهل صدق المثل القائل: «**يخلق من ظهر العالم فاسد .. ومن ظهر الفاسد عالم**» وهذا عكس القدوة السابقة فمن الممكن أن يخرج من أصلاب هؤلاء أصحاب السلوك الشاذ أفراداً أسوياء ... !!

٤- **الإدمان وتعاطي المخدرات** : وهي كارثة بكل المقاييس قد تصيب الأسرة بأسرها وليس المدمن فقط، فكثير من الأسر تتصدع نتيجة وجود الأب المدمن، ذلك لأنه يفقد إمكانية القيام بمسئولياته تجاه أسرته، وكذلك تجاه عمله، لما يحدثه الإدمان من تدهور جسمي وعقلي واجتماعي واقتصادي بل ويمتد هذا التصدع إلى أن يفقد رفقاء العمل والأصدقاء والصحة والأسرة. ولذلك فالحاجة ماسة إلى الاسترشاد كضرورة للوقاية والعلاج.

٥- **التنشئة الاجتماعية الخاطئة** : تلعب الأسرة دوراً هاماً في تنشئة الأبناء ومن الضرر أن تكون عملية التنشئة بأنواعها المختلفة خاطئة ينقصها تعلم المعايير والأدوار الاجتماعية السليمة والمسئولية

الاجتماعية السليمة وإدارة الذات والوقت أو تقوم على اتجاهات والديه خاطئة أو سالبة كالقسوة والنبذ والتسلط والإهمال والرفض والتفرقة في المعاملة بين الذكور والإناث ومن الكبار والصغار وبين الأخوات أو الرعاية الزائدة والتدليل والتذبذب في المعاملة بينهم. وهذا بدوره يحتاج إلى تدخل للإرشاد من قبل الاختصاص النفسي.

٦- **اضطراب العلاقات بين الآباء والأبناء** : ويرجع ذلك إلى العديد من المشكلات المرتبطة بالأبناء والآباء كفقدان صور الحب والحنان، وعدم وضوح دور كل منهم تجاه الطرف الآخر، ونقص الارتباط الانفعالي مما يؤدي إلى الصراع والتباعد والاختلاف في الاتجاهات النفسية والحرمان الانفعالي والرفض وجميعها تؤدي إلى الاضطرابات النفسية.

٧- **عقوق الوالدين**: ذكر حامد زهران (١٩٨٧: ٤٠٥-٤٠٧) أن الأبناء عندما تكبر ينكرون فضل الآباء ولا يبروهم وينقصهم واجب احترامهم والإحسان إليهم كما جاء في قوله تعالي : ﴿ وقضى ربك ألا تعبدوا إلا إياه وبالوالدين إحساناً، إما يبلغن عندك الكبر أحدهما أو كلاهما فلا تقل لهما أف ولا تنهرهما وقل لهما قولاً كريماً، واخفض لهما جناح الذل من الرحمة، وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً ﴾ . وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم «ألا أنبؤكم بأكبر الكبائر ؟ الشرك بالله وعقوق الوالدين».

٨- **اضطراب العلاقات بين الأخوة** : وهذه من بين الاضطرابات التي تسبب عدم استقرار الأسرة وعدم تمتع أفرادها بالصحة النفسية

ويرجع ذلك إلى التفرقة في المعاملة بين الأحداث أو تسلط بعض الأخوات كتسلط الابن الكبير على الصغير أو الذكور على الإناث والشقاق والخلاف بين الأبناء بعضهم وبعض.

٩- **مركز الذكور في الأسرة** : يؤثر مركز الأولاد الذكور وبخاصة الابن الأول في الأسرة وباعتباره الكبير أو الأصغر أو الوحيد فترتيب الذكور في الأسرة يؤثر في تربيته وتنشئته وعلاقته بوالديه وأخوته بل ويترتب عليه العديد من المشكلات بعضها يتعلق بشخصيته وأخرى بعلاقاته بوالديه وإخوته، فمثلاً دائماً الولد الأول يحتاج والداه إلى إعداده جيداً، وقد يصبح «حقل تجارب» وأحياناً يتعرض للتربية الخطأ أي يتعلم فيه والداه، وقد يمر الوالدان بخبرات تربية الطفل لأول مرة وقد يتحول الاهتمام الزائد إلى ضرر زائد نتيجة التدليل والحماية الزائدة، وقد ينتج لدى هذا الطفل الغيرة من أخيه الثاني وكراهيته، وهو دائم تحمل المسئولية الملقاة على عاتقه من والداه وقد يحاسب كثيرا ، وقد يتحمل مسئوليات أخواته في وجود والداه أو بعد الممات، على عكس الطفل الأصغر «آخر العنقود» فماذا عنه ؟؟

١٠- مشكلات إنجاب الإناث فقط : فهي مشكلة تهدد كيان كثير من الأسر وقد تمتد إلى الطلاق وكثير من الآباء لا يشعرون إنهم هم السبب وأن المرأة هي السبب ويبحث عن زواج جديد ثم يفاجئ بإنجاب البنات، وهكذا دون أن يتدبر أمر الله وقوله تعالى: ﴿ يهب لمن يشاء إناثاً ويهب لمن يشاء الذكور، أو يزوجهم ذكراناً وإناثاً ويجعل من يشاء عقيماً ﴾.

١١- **مشكلة انقطاع صلة الأرحام وذوي القربى** : وهذا يؤدي إلى فقدان الرباط الاجتماعي وهي مشكلات كثيرة مثل مشكلات الحماه وإخوة وأخوات الزوج وغيرهم سواء كانوا مقيمين مع الأسرة أو خارجها.

١٢- **تفكك الأسرة وتصدعها** : قد يحدث ذلك نتيجة المشكلات السابقة والشقاق بين الزوجين الذي قد يؤدي إلى الطلاق وينفصل الأب عن الأم ومعها الأبناء أو العكس. وهنا أثبتت نتائج دراسات كثيرة وجود علاقة قوية بين انخفاض مستوى تعليم الأبناء وحدوث جناح الأحداث وأبناء الشوارع وانتشار الاضطرابات السلوكية بين الأبناء كالسرقة والعدوان..يرجع في حقيقة الأمر إلى تصدع الأسرة وانهيار العلاقات الزوجية وحدوث الطلاق.

هنا تحتاج الأسرة بأسرها إلى خدمات إرشادية يقوم بها الاختصاصي النفسي والمرشد النفسي تتمثل في خدمات إرشادية يطلق عليها «خدمات الإرشاد الأسري» وقد يكون بعضها فردي والآخر جماعي، ويتضمن إجراءات وقائية وأخرى علاجية، ومن هذه الخدمات : التربية الأسرية ، والخدمات النفسية لأفراد الأسرة وبخاصة الوالدان، كما نقدم لهم مجموعة من الخدمات الاجتماعية وهنا نحتاج إلى جهود الاخصائي الاجتماعي لتعدد العلاقات الاجتماعية الأسرية. ومساعدتهم على الاشتراك في مؤتمرات الآباء والأمهات أو الآبا والمعلمين.

ويلعب الوالدان دوراً هاماً في الإرشاد الأسري فهما أحيانا يتلقيان خدمات الإرشاد ويقدمان في نفس الوقت خدمات إرشادية فلهما دوراً مزدوج، فتعاونهما لا يمكن أن تتم عملية الإرشاد الأسري على الوجه الأكمل بدونهما.

٢ - التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم

مقدمة :

الصحة باعتبارها الخلو من المرض مع السلامة من كل علة في شعور نفسي بالسعادة هي إحدى متع الحياة وأهدافها المرحلية المتجددة، بينما المرض فإنه إحدى عوامل شقاء الحياة ومساوئها. وكل إنسان كما يجب أن يكون سليم الجسم كذلك فإنه وبذات المستوى يجب أن يكون سليم النفس والفكر، في حين أن كل إنسان معرض ليكون منحرف الصحة جسمياً أو نفسياً إذا أهمل أو أغفل عن متطلبات الصحة مناعة ووقاية أو علاجاً.

والإنسان الواعي يحاول التعرف على الإرشادات الضرورية ليتعرف على أسباب المرض الجسمي أو الاضطراب النفسي، أو أى إعاقة من أى نوع ذهنية، جسمية، انفعالية - فهو يقوم بحماية جسمه ونفسه أولا- في أسلوب حياته وإن عاني فهو يستعين بالمتخصص في مجال الإرشاد، فما أنزل الله من داء إلا أنزل له دواءاً وهذا يتطلب المزيد من الدراسات والبحوث في مجال الطب الجسمي والنفسي فهو واجب إنساني وإسلامي.

والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة هم أطفال أصيبوا بإعاقة ذهنية أو جسدية أو حسية دون أى ذنب جناه سوى أنه ينظر إليهم أنهم أقل من زملائهم بسبب هذه الإعاقة وتتعدد هذه الإعاقات وتتنوع، وترتبط أحياناً كثيرة ببعضها البعض، ولذلك فالتعامل مع هؤلاء له فن وله علم وله طرائقه وأساليبه الخاصة، بل إن كل إعاقة على حدة تحتاج أسلوب علمي يتناسب مع درجة ونوع هذه الإعاقة، ولذلك كان الاهتمام بإعداد مدارس خاصة بهذه الفئات، وتقديم برامج وخدمات تربوية وإرشادية قد تسهم في تخفيف معاناة هذه الفئات التي قد لا تمثل نسب ليست بالقليلة في مجتمعاتنا،

حيث أن العناية لهؤلاء تعتبر إعداداً واستثماراً لطاقاتهم وإشراكهم في تقدم المجتمع وتجنب المجتمع أعباء كبيرة متزايدة لتأهيلهم مستقبلاً مفاهيم اصطلاحية أساسية.

١- التربية الخاصة The Concept Special Education :

نعرف التربية الخاصة على أنها مجموع البرامج التربوية المتخصصة والتي تقدم لفئات من الأفراد غير العاديين، وذلك من أجل مساعدتهم على تنمية قدراتهم إلى أقصى حد ممكن وتحقيق ذواتهم ومساعدتهم في التكيف.

ويقصد بفئات الأفراد غير العاديين، والتي تنطوي تحت مظلة التربية الخاصة بالفئات التالية :

- الموهبة والتفوق Giftedness
- الإعاقة العقلية Mental Jampairment
- الإعاقة البصرية Viyal Jmrarment
- الإعاقة السمعية Hearing Lmpairment
- الإعاقة الانفعالية Ematianel
- الإعاقة الحركية Motor
- صعوبات التعلم Learning Disalilties
- اضطرابات النطق أو اللغة Lensgusge & Speech Disorderis

ويجد الدارس لموضوع التربية الخاصة مصطلحات تدل على فئة الأفراد غير العاديين مثل مصطلح الأطفال المعوقين Handicapped Children ، ويعكس هذا المصطلح فئات غير العادية السابقة فيما عدا فئة الموهوبين، ومن الضروري التميز بين مصطلحي الأفراد غير العاديين ومصطلح الأفراد

غير الأسوياء Abnormal Jncfed حيث يقصد بالفئة الثانية الأفراد التي تعاني من الأمراض النفسية أو العقلية.

ومن أهداف التربية الخاصة :

١- التعرف على الأطفال غير العاديين من خلال أدوات القياس والتشخيص المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٢- إعداد البرامج التعليمية المناسبة لكل فئة من فئات التربية الخاصة.

٣- إعداد طرائق التدريس المناسبة، في ضوء خطة تربوية فردية.

د الوسائل التعليمية والتكنولوجية المناسبة لكل فئة من فئات ...ية الخاصة.

٥- إعداد برامج الوقاية من الإعاقة بشكل عام، وبرامج إرشادية لتقليل حدوث الإعاقة عن طريق عدد من البرامج الوقائية.

٢- الإعاقة Handicabbism :

يشير هذا المصطلح إلى إدراك أن الفرد غير كفء بسبب قصور فيزيقي أو سيكولوجي، وقد يشير الأصدقاء والجيران مثلا إلى أن إليس جونز Elise Jones والذي لديه قصور بصري قائلين على «إليس المسكين ...ذه الملاحظات تقلل من شأن ذوي القصور وقد تعتبر إشفاقاً أو تعاطفاً وجدانياً.

ويعرف الطفل المعاق Handicabbed Child كما يعرفه Samuel Kirk بأنه «الطفل الذي ينحرف سلباً عن أقرانه العاديين بدرجة ملحوظة وبصورة مستمرة من جراء قصور بدني أو حسي أو ذهني وينشأ ذلك نتيجة لإصابة في الجهاز العصبي أو الحواس أو غيرهما من أعضاء الجسم نتيجة

لمرض طارئ أو عيب وراثي تكويني، وينتج عن ذلك عدم قدرة الفرد المعاق على الاستجابة لمتطلبات الحياة اليومية في مجتمع معين بصورة عادية.

كما تعرفه المجالس القومية المتخصصة بأنه «الشخص الذي يعاني قصوراً عقلياً أو حسياً أو بدنياً تترتب عليه آثار اقتصادية أو اجتماعية أو نفسية أو تعليمية تجعله غير قادر على الوفاء الكامل باحتياجاته الأساسية في الحياة أو الإسهام فيها إلا بمعاونة الغير».

ويمكن تعريفه أيضاً بأنه «الطفل الذي ينحرف إنحرافاً ملحوظاً عن الأطفال العاديين سواء كان هذا الانحراف في الخصائص الجسمية أو العقلية أو الانفعالية أو الاجتماعية بحيث يستدعي هذا الانحراف تقديم الخدمات التربوية والإرشادية الخاصة له».

ويعرف الطفل غير العادي Exceptional بأنه «الطفل الذي يخرج عن حدود المتوسط في الخصائص العقلية أو الحسية أو الجسمية أو الانفعالية أو الاجتماعية أو القدرة على الاتصال إلى الحد الذي يحتاج معه إلى خدمات تربوية خاصة تصل به إلى أقصى درجة يمكن أن تصل إليها قدراته.

٣- السواء Normalization:

يراد به تكامل الشخصية الفردية وتوافر الصحة النفسية فالإنسان السوي هو الذي يعيش عيشة سعيدة صحيحة وسليمة فهو يتمتع :

- السلامة من الاضطرابات الانفعالية أو المرض العقلي أو الوهن العصبي.
- التمتع بالحياة النشيطة السعيدة القادرة على مواجهة الحياة ومواقفها المختلفة قائم على التكيف المناسب الإيجابي.
- الانسجام التام مع القيم الخلقية السائدة والمعايير الاجتماعية.

وليس بمعنى (السواء النفسي) أن صاحبه لا يفشل أو لا يغضب أو لا يخاف أو لا يحزن أو لا يخطئ، ولكنه إنسان يدرك المواقف الناجحة فيزيدها تعزيزا وقوة، ويدرك مواطن الضعف أو الخطأ أو الفشل فيصلح من أمره، فالسواء هو السلوك الحسن المتكيف في الحياة النفسية والتي تهدف إلى تماسك الشخصية ووحدتها وتكاملها، بحيث يقبل الفرد ذاته ويعمل على تنميتها ويقبل الآخرين ويتفاعل معهم ويقبله الآخرون حيث يعيش سعيداً هو ومن حوله.

٤- الإرشاد النفسي Counseling :

ويسمى في كثير من الأحيان (الاستشارة النفسية) ويراد به الاهتمام العلمي النفسي بحياة الفرد السوي العادي لمساعدته في مواجهته المشكلات التي يمر بها في حياته اليومية، وتلك المشكلات التي قد لا يستطيع الفرد التغلب عليها بمفرده فهو يلجأ إلى المرشد النفسي ليعينه بتقديم إرشاداته النفسية العملية.

وذلك الإرشاد هو نوع من التعليم النفسي أو تربية الذات وهو مظهر من مظاهر النمو العملي في مواجهة الحياة بما يقدمه من تعديل في الاتجاهات وفهم للحياة وسعادتها.

بينما يمثل الإرشاد النفسي عملية هامة للأفراد الأسوياء وغير الأسوياء فهي تقابل عملية التأهيل وغير التأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة.

٥- التأهيل Habilitation :

يمثل التأهيل رسالة اجتماعية وإنسانية تهدف إلى إعداد المعاقين

وذوي الاحتياجات الخاصة للقيام بالعمل المناسب لإمكانياتهم بدلا من أن يكونوا عبئا على غيرهم وبذلك يتغلبون على إعاقتهم ويحققون ذواتهم، والتأهيل بهذا المعنى هو تدريب الفرد وتزويده بالخدمات اللازمة لتحسين أدائه بصورة عامة، وكذلك البرامج والخدمات التعليمية والتربوية والإرشادية المناسبة لتنمية المهارات اللازمة لديهم لكي ينجحوا في عملهم ويسعدوا في حياتهم.

أما إعادة التأهيل Rehabilition فهي تعني أن الفرد كان يؤدي عملاً بصورة عادية غير أنه تعرض لإعاقة تستلزم إعادة تدريبه أو تأهيله مرة أخرى أي إعداده للقيام بعمل آخر يتلاءم مع إمكانياته بعد العاهة أو الإعاقة التي أصابته (كالمكفوفين مثلا).

ولتوضيح الفرق بين التأهيل وإعادة التأهيل :

أن التأهيل هو عملية الوصول بالشخص المعاق إلى درجة ملائمة من اللياقة والصلاحية وذلك من خلال العلاج أو التدريب أو البرامج المقدمة لهم، وعادة ما ينطبق المصطلح على حالات الاضطرابات الولادية أو التي حدثت في الطفولة.

أما إعادة التأهيل فهي عملية إعادة أو إرجاع الفرد الذي أصابه عجز بدني أو عقلي طارئي إلى أقصى حالاته الممكنة من حيث أداء الوظائف المرتبطة بكل أوجه الحياة.

ويمثل التأهيل المرحلة الرابعة من الممارسة الطبية بعد الوقاية والتشخيص والعلاج.

وتشمل إعادة التأهيل إجراءات مثل الإرشاد وإعادة التدريب

والأنشطة الترويحية والاجتماعية، والمعيشة في الدور الانتقالية Halfway House أو نظام آخر في الإقامة الجماعية خلال فترة التوافق. (جابر عبد الحميد، وعلاء كفافي،١٩٩٥)

٦- الترشيد النفسي :

ويستخدم هذا المصطلح للدلالة على العملية الإرشادية التي يقوم بها المسترشد بنفسه مع ذاته تفهما لمشكلته ووعياً لأسبابها وتعديلا مناسبا لكل سلوك يتعلق بها فالترشيد ينبع من نفس المسترشد ويصب فيها، وهذا لا يمنع أن يستمع لإرشاد غيره له أو أنه يقصد المرشد الخبير ويتقبل توجيهه.

أى أن (الترشيد) هي العملية التي يقوم بها الفرد لإصلاح نفسه بنفسه.

أما (الإرشاد) فهو الخدمة التي يقدمها الخبير النفسي لمن يتطلبها ويقبلها، ونجاح عملية (الإرشاد) وعملية (الترشيد) يتم بمستوى (الرشاد النفسي) وهو غاية الغايات في الحياة الإنسانية الصحيحة والسوية.

فالإرشاد في حقيقته هو (عملية تعليم) التي يقوم المسترشد بذاته مع نفسه حصيلة خبرته أو استشارته لغيره.

أما (الرشاد) فهو النهاية الصحيحة والسوية التي يشعر بها المسترشد نتيجة الإرشاد والترشيد.

٧- الاستشارة النفسية :

هي العملية الإرشادية التي تتم بين مستشار نفسي (مرشد أو معالج) وبين مستشير سواء كان عادياً أو غير سوياً أو معاقا، والاستشارة هي طلب النصيحة العملية العلمية لمواجهة مواقف الحياة ومشكلاتها- من صاحب

المشكلة ذاتها أو من أسرهم (أسر المعاقين)- من خبير نفسي ممارس وتقتضي هذه الاستشارة قيام موقف تعليمي يقدم فيه المرشد بما لديه من خبرات كل ما يساعد المسترشد أو أسرهم على فهم نفسه ومعاونته على حل مشكلاته- بوضوح وبتفكير سليم.

٨- التكيف Adjustment :

أو التوافق لغة يعني التآلف والتقارب والانسجام فهو تلك العملية المتفاعلة والمستمرة (ديناميكية) يمارسها الفرد الإنساني شعورياً أو لا شعوريا والتي تهدف إلى تغير السلوك ليصبح أكثر توافقا مع بيئته ومع متطلبات دوافعه، وبذلك يصبح الفرد راضياً عن نفسه مشبعاً لدوافعه وسعيداً في بيته محققا ذاته وعلاقات سوية مع أفراد جماعته.

ويستخدم معنى (التوافق) أو الانسجام أو (الملاءمة) بمعنى التكيف.

ونتساءل هل ذوي الاحتياجات الخاصة لديهم علاقات ناجحة مع أنفسهم ويتقبلون ذواتهم ويشبعون حاجاتهم ودوافعهم الإيجابية ولديهم مرونة للظروف الطارئة وهم بعيدون عن الصراع النفسي والإحباطات إذا توافر لديهم ذلك بالفعل فهم يتكيفون ويتلاءمون بطريقة سليمة ولكن كيف يتحقق لهم ذلك.

إن عملية تقديم الخدمات الإرشادية وتأهيلهم وإعادة تأهيلهم من خلال المؤسسات التربوية المتخصصة على مستوى المجتمع والأفراد وعلى مستوى أسرهم ومن يتعامل معهم قد يؤدي إلى إعادتهم إلى حياة أقرب ما تكون إلى الحياة الطبيعية عضوياً ونفسياً واجتماعياً في حدود قدراتهم وإمكاناتهم.

٩- المشكلة النفسية :

إن كلمة المشكلة تتسم بشئ من التهويل أو الغموض لذا فإننا نؤكد أن المشكلة هي نوع من الصعوبة أو العقدة أو (الاضطراب) أو (الإعاقة) أو أى موقف يتسم بعدم التكيف السليم المطلوب وعدم التوافق النفسي السوي.

والمشكلة ليست كلها بدرجة واحدة في آثارها النفسية وخطورتها الاجتماعية، ولكنها تحتاج إلى جهد إرشادي متخصص كما تقتضيه حالة الفرد وإعاقته ودرجة ونوع هذه الإعاقة أو المشكلة كما أن التوجيه والإرشاد هو دراسة عامة وموجزة لأهم (المشكلات) عى اختلاف أنواعها ودرجاتها لتقديم الخدمات المناسبة التي تسهم وتعمل على حلها.

١٠- التوجيه Guidance :

هو مجموعة الخدمات النفسية سوَاء في الحياة العملية السوية أو غير السوية، ولدى الأفراد العاديين أو ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد يساعد على الاختيار والتمهيد المناسب للفرد كل حسب إمكاناته وقدراته وهناك أنواع من التوجيه :

أ - التوجيه المهني : ويتمثل في حسن اختيار المهنة والإعداد لها.

ب - التوجيه التربوي : ويتمثل في تشجيع الطلاب للدراسة الملائمة لهم في ضوء إمكاناتهم وقدراتهم.

جـ - التوجيه في الصحة النفسية : ويتمثل فيما يتصل من إرشاد نفسي أو معالجات انفعالية أو عصبية أو ذهنية، وغير ذلك.

وهنا يمكن القول أن التوجيه النفسي عملية تسبق الإرشاد النفسي وتمهد له، وإن التوجيه والإرشاد والعلاج النفسي هي درجات متسلسلة أو

مراحل متعاقبة في عملية نفسية متدرجة سعة وعمقاً وهي تستهدف مساعدة الفرد الإنساني السوي في حياته اليومية مع ذاته ومع من حوله، وللأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة في مساعدتهم على التأهيل وإعادة التأهيل قد يحقق نوعا من التكيف في ضوء إعاقته ونوع الإعاقة ودرجة الإعاقة.

١١- الطفل الموهوب :

التعريف السيكومتري (الكلاسيكي)، وهي التعاريف التي تركز على القدرة العقلية واعتبارها المعيار الوحيد في تعريف الطفل الموهوب ويعبر عنها بنسبة الذكاء كتعريف كل من(جليفورد Guillford، وسبتمون ولوكنج Sumption & Lueching، ولوسيتو Luctio, 1963) في فاروق الروسان (٢٠٠١، ص٥٨) إلى أن الطفل الموهوب «هو ذلك الطفل الذي يتميز بقدرة عقلية عالية حيث تزيد نسبة ذكائه عن ١٣٠ ، كما يتميز بقدرة عالية في مجال التفكير الإبداعي».

- **التعريفات الحديثة** : وجهت كثير من الانتقادات إلى التعريفات السيكومترية في السبعينات من هذا القرن، حيث وجد أن مقاييس الذكاء لا تقيس قدرات الطفل الأخرى كالقدرة الإبداعية أو الموهبة الخاصة أو السمات العقلية -الشخصية الأخرى- للفرد، بل أنها تظهر القدرة العقلية العامة للفرد والمعبر عنها بنسبة الذكاء إلى غير ذلك.

وقد اعتمدت التعريفات الحديثة على أداء الطفل الموهوب في المجتمع وقيمته الاجتماعية ولم يعد ينظر إلى أداء التحصيل الأكاديمي أو التفكير الإبداعي والمواهب الخاصة كمعايير لتعريف الطفل الموهوب فقد ذكر كل من تورانس (Torance, 1970)، ونيولاند (Newland, 1976)، وهيوراد

(Heward et al., 1980) وغيرهم في فاروق الروسان (٢٠٠١: ٦٠) فقد نظروا إلى الطفل الموهوب بأنه «الطفل الفرد الذي يظهر أداءً متميزاً في التحصيل الأكاديمي وفي بعد أو أكثر من الأبعاد التالية :

١- القدرة العقلية العامة.

٢- الاستعداد الأكاديمي المتخصص.

٣- التفكير الابتكاري أو الإبداعي.

٤- القدرة القيادية.

٥- المهارات الفنية.

٦- المهارات الحركية. (Kirk & Gallagher, 1979)

أما رينزولي (Renzulli, 1997) فيرى أن الطفل الموهوب هو الذي يظهر قدرة عقلية عالية على الإبداع، وقدرة على الالتزام بأداء المهمات المطلوبة منه وهذا ما أكده كل من (Hallahan & Kauffman, 1981) وقد يكون التعريف التالي ممثلاً لذلك الاتجاه الحديث.

فالطفل الموهوب هو ذلك الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها - في واحدة أو أكثر- من الأبعاد التالية :

القدرة العقلية العامة - القدرة الإبداعية العالية - القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع - القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية - القدرة على المثابرة والالتزام - الدافعية العالية - المرونة - الاستقلالية كسمات للشخصية - عقلية تميز الموهوب عن غيره.

١٢- الإعاقة العقلية :

قد نجد تعريفات مختلفة لهذه الظاهرة هي :

أ - ***التعريف الطبي*** : وهو أقدم التعاريف حيث ركز التعريف الطبي على أسباب الإعاقة العقلية، فقد ركز كثير من العلماء على الأسباب المؤدية إلى إصابة المراكز العصبية والتي تحدث قبل الولادة (Macuillan, 1977) وفي عام ١٩٠٨ ركز العلماء على الأسباب المؤدية إلى عدم اكتمال عمر الدماغ سواء كانت تلك الأسباب قبل الولادة أو بعدها (ترتيجولد Tredgold).

ب- ***التعريف السيكومتري*** : وهو التعريف الذي ظهر بتجدد ازدهار حركة القياس النفسي على يد بينيه في عام ١٩٠٥ وظهور مقاييس ستان فورد للذكاء. وغيرها من المقاييس، واعتمد التعريف السيكومتري على نسبة الذكاء كمحك في تعريف الإعاقة العقلية، وقد اعتبر الأفراد الذين تقل نسبة ذكائهم عن ٧٥ معوق عقلياً.

أ - ***التعريف الاجتماعي*** : وهي تعاريف ظهرت نتيجة للانتقادات المتعددة لمقاييس القدرة العقلية وخاصة مقياس ستانفورد (بينيه)، ومقياس وكسلر مما أدى إلى ظهور المقاييس الاجتماعية والتي تقيس مدى تفاعل الفرد مع مجتمعه واستجابته للمتطلبات الاجتماعية، وقد نادى كل من ميرسر (Mercer, 1973) وجنسز (Jeneses, 1980) إلى مدى نجاح أو فشل الفرد في الاستجابة للمتطلبات الحياة الاجتماعية المتوقعة منه مقارنة مع نظرائه من المجموعة العمرية نفسها، وعلى ذلك يعتبر الفرد معوقا عقليا إذا فشل في القيام بالمتطلبات الاجتماعية (Social Demands) المتوقعة منه وقد عبر عن الاستجابة للمتطلبات الاجتماعية بالسلوك التكيفي **Adaptive Behavior**

والذي تقيسه مقاييس السلوك التكيفي.

تعريف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي :

تعددت التعاريف التي تمثل رد فعل للانتقادات التي وجهت للتعريفات السيكومترية، والتعريفات التي تمثلت في الصلاحية الاجتماعية كُل على حدة. فقد جمع علماء الجمعية الأمريكية بين المعيار السيكومتري والمعيار الاجتماعي ومن أمثلة هذه التعاريف :

تعريف هيبر (Heper, 1959) حيث أشار إلى أن الإعاقة العقلية تمثل مستوى الأداء الوظيفي العقلي الذي يقل عن متوسط [illegible] ء بانحراف معياري واحد، ويصاحبه خلل في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر تعرض النمائية منذ الميلاد وحتى عمر ١٦ سنة ثم يعرض هيبر تعدد من الانتقادات حيث أن الدرجة التي تمثل نسبة الذكاء كحد فاصل بين العاديين وذوي الإعاقات العقلية عالية جداً وظهر تعريف لجروسوم Grosamom جديد عام ١٩٧٣ حدد مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى [illegible] ١٨ سنة وهو قريب من التعريف الأول لهيبر Heper.

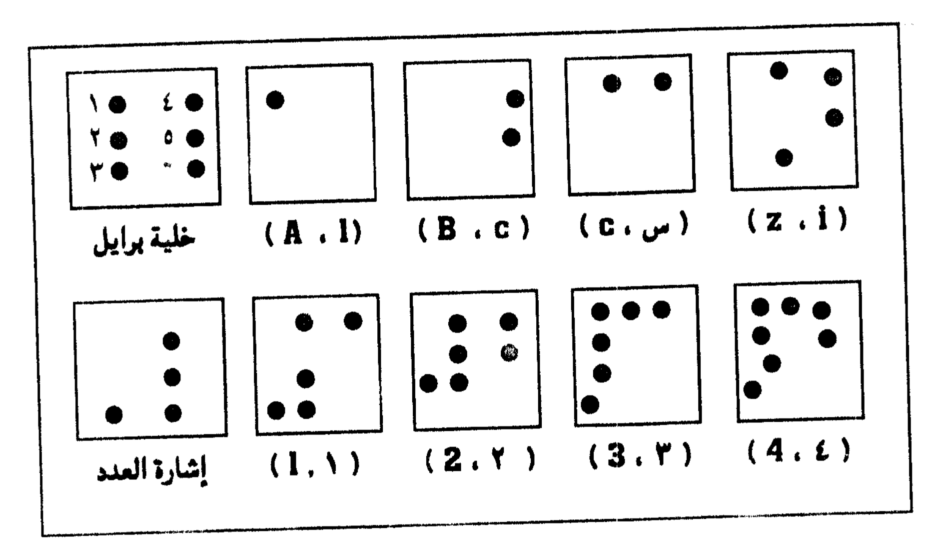
[illegible]ر تعريف جروسومان (١٩٧٣) من أكثر التعريفات قبولاً في [illegible]ية الخاصة، وقد تبنت الجمعية الأمريكية هذا التعريف منذ عام ١٩٧٣ وهي الوقت الحاضر.

١٣- الإعاقة البصرية :

يتمتع حوالي ٩٨,٥٪ من الأفراد بالقدرة على الإبصار بشكل عادي ولكن حوالي ٥,٥٪ - ١,٥٪ من الأفراد لا يحظون لأسباب عدة بالقدرة على الإبصار العادي، وهو ما يطلق عليه الإعاقة البصرية وقد ظهرت عدة تعاريف للإعاقة البصرية منها التعريف القانوني والذي يشير إلى أن

الشخص الكفيف من وجهة نظر الأطباء هو الشخص الذي لا تزيد حدة الإبصار لديه (Visual Acuity) عن ٢٠/ ٢٠٠ قدم في أحسن العينين أو حتى في استعمال النظارة، ويفسر ذلك أن الجسم الذي يراه الشخص العادي في إبصاره على مسافة مائتي قدم، يجب أن يقرب إلى مسافة ٢٠ قدم حتى يراه الشخص الكفيف.

أما التعريف التربوي : يشير إلى الشخص الكفيف بأنه «ذلك الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ أو يكتب إلا بطريقة بريل.



وقد تصنف الإعاقة البصرية إلى مجموعة المعاقين بصريا كلياً أو جزئيا.

١٤- الإعاقة السمعية :

يتمتع حوالي ٩٩٪ من الأفراد بالقدرة على السمع بشكل عادي، وأن حوالي ٥ ,٥٪ - ١٪ من الأفراد لا يحظون بها لأسباب متعددة وهو ما يطلق عليه الإعاقة السمعية.

ويعرف الطفل الأصم كليا **Deaf Child** بأنه «ذلك الطفل الذي فقد قدرته السمعية في السنوات الأولى من عمره، وكنتيجة لذلك لم يستطع اكتساب اللغة، ويطلق عليه مصطلح الطفل الأصم أو الأبكم، أما الطفل الأصم جزئيا **Hard of Hearing** فهو الطفل الذي فقد جزءاً من قدرته السمعية، وكنتيجة لذلك فهو يسمع عند درجة معينة، كما ينطق وفق مستوى معين يتناسب مع درجة إعاقته السمعية، وقد يضيف إلى فئة الإعاقة السمعية البسيطة والمتوسطة والشديدة.

١٥- صعوبات التعلم :

تشير ليرنر **(Leamer, 1976)** إلى عدد من التعريفات الخاصة بصعوبات ـم والتي ترتكز على أبعاده المختلفة وهي :

(أ) **التعريف الطبي** : يركز على الأسباب العضوية لمظاهر صعوبات التعلم، كما أشار إليها كروك شانك **(Cruicharlnk)** ومايكل باست **(Myhelbust, 1967)** والتي تمثلت في الخلل العصبي أو تلف الدماغ في الروسان (٢٠٠١، ٢٠٢).

(ب) **التعريف التربوي** : يركز هذا التعريف على نمو القدرات العقلية بطريقة غير منتظمة، كما يركز على مظاهر العجز الأكاديمي للطفل كما يشير إليها كيرل **(Kirk, 1962)** والتي تتمثل في العجز عن تعلم اللغة والقراءة والكتابة والتهجئة، والتي لا تعود لأسباب عقلية أو حسية وأخيراً يركز التعريف على التباين بين التحصيل الأكاديمي والقدرة العقلية للفرد.

(جـ) تعريف الجمعية الوطنية الاستشارية للأطفال المعوقين : تعرف هذه الجمعية الأطفال ذوي صعوبات التعلم، أنهم أولئك الذي يظهرون

اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تتضمن فهم واستعمال اللغة المكتوبة أو اللغة المنطوقة والتي تبدو في اضطرابات السمع والتفكير والكلام، والقراءة والتهجئة والحساب والتي تعود إلى أسباب تتعلق بإصابات الدماغ البسيطة الوظيفية **Brain Injury or Minimal Brain Disfunction** ولكنها لا تعود إلى أسباب تتعلق بالإعاقة العقلية أو السمعية أو البصرية أو غيرها من الإعاقات (**Learner, 1984**).

١٦- تعريف الاضطرابات الانفعالية :

يعرف كوفمان (١٩٩٧) الأطفال المضطربين انفعاليا بأنهم أولئك الأطفال الذين يظهرون استجابات انفعالية غير متوقعة منهم أو من قبل الآخرين، وبشكل مزمن، بحيث يستدعي ذلك تعليمهم أشكال السلوك الاجتماعي المناسب. أما هلمان وكوفمان (١٩٨١) فيعرفان الاضطرابات الانفعالية بأنها ذلك السلوك الانفعالي المتطرف والمزمن والذي يبتعد عن توقعات المجتمع وثقافته ومعاييره.

أما بوار (**Bower, 1999**) فيعرف الأفراد المضطربين انفعاليا بأنهم أولئك الأفراد الذين يظهرون اضطراباً في واحدة أو أكثر من المظاهر الآتية :

١- صعوبة القدرة على التعلم والتي لا تفسر بأسباب عقلية أو حسية أو جسمية.

٢- صعوبة القدرة على بناء علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين.

٣- صعوبة التعبير عن الموقف الاجتماعي بطريقة مناسبة.

٤- الاستمرار في إظهار الانفعالات غير المناسبة أو حالة من الحزن المستمرة.

٥- الاستمرار في إظهار الأعراض الجسمية المرضية أو المخاوف الشخصية أو المدرسية.

ثانيا : الإرشاد النفسي : الأهداف والحاجة إليه لذوي الاحتياجات الخاصة :

أهدافه :

عملية الإرشاد عملية نفسية هادفة -تهدف إلى خدمة كل مسترشد حسب حالته الخاصة ومتطلباته المحددة وحسب حاجاته الفردية والشخصية وبخاصة لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أي يهدف إلى خدمة كل فئة من فئات الإعاقة كل حسب نوع إعاقته ودرجاته. وتتدرج أهداف عملية الإرشاد فيما يلي :

١- معرفة إيجابيات الفرد ذوي الإعاقة المعينة، فكل فرد مهما يقع في مشكلات سلوكية واجتماعية أو يتعرض لأى نوع من الإعاقة سواء - إذا هو لم يعرف نفسه في حدود إمكاناته وقدراته- مواطن القوة والضعف فهناك حقيقة تقول (إعرف نفسك)، وهي هدف من أهداف الإرشاد حيث يجب معاونة الفرد على إدراك ذاته بموضوعية، ولكن من أشد الأمور صعوبة هو معرفة الإنسان نفسه وأن تكون لديه الشجاعة الكافية لمواجهتها بواقع الضعف ليحملها على الاصطلاح وتقويم الخطأ هذا بصفة عامة وذوي الاحتياجات بصفة خاصة، وهذه ضرورة على المرشد النفسي أن يساعد المسترشد على فهم ذاته مهما كانت درجة إعاقته دون تجريح بل بخطوات تحليلية اقناعية موضوعية.

٢- تحسين الخدمات التعليمية والتربوية المقدمة لذوي الإعاقة الخاصة كل حسب نوعها ودرجاتها وذلك لتحديد نوع الإعاقة ودرجاتها والتعرف

على ما بين أفراد الإعاقة الواحدة من فروق فردية ورعايتهم حتى يسهم ذلك في تقديم نوع الخدمات التعليمية والتربوية والبرامج المناسبة لكل على حدة.

٣- تأكيد التوافق الشخصي (تقدير الذات) وقد يتم ذلك خلال عملية إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقة ويتم بإشباع الاحتياجات الداخلية الأولية الفطرية والعضوية والثانوية المكتسبة وقد يحدث ذلك في مراحل متعاقبة تتمثل فيما يلي :

أ - **تأكيد التوافق المهني** : وذلك بحسن التوجيه السليم لتمهين ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء خصائص كل إعاقة ونوعها ودرجاتها مما قد يحقق للفرد ويضمن له تحقيقاً ذاتياً وضماناً لموارد من الرزق وهذا ما هو متبع مع الكثير من ذوي الاحتياجات كالمكفوفين والصم .. إلخ.

ب - **تأكيد التوافق التربوي** : وذلك بمساعدة الفرد المعاق في اختيار أنسب البرامج التربوية والخدمات المقدمة إليه حسب نوع إعاقته ودرجاتها بما يضمن له نجاحاً يتمشى مع نوع ودرجة إعاقته كوجود مدارس فكرية للإعاقات الذهنية وأخرى للمكفوفين وغيرها للإعاقات الأخرى يقدم فيها ما يناسب كل فئة كل على حدة.

جـ- **تأكيد التوافق الاجتماعي** : فتسعى كثير من الدراسات والبحوث إلى محاولة وضع البرامج وتفعيلها لتحقيق التوافق الاجتماعي لذوي الاحتياجات الخاصة والإعاقات المختلفة في ضوء تحقيق علاقات اجتماعية مناسبة مع الأهل والأصدقاء ومحاولة تكوين اتجاهات إيجابية نحوهم بصورة متبادلة.

د - **توافر واستقرار الصحة العامة** : وذلك من الأهداف العامة لعمليات الخدمة التوجيهية والإرشادية وهو ضمان (صحة الفرد) ومحاولة تحقيق سعادته وأن يتكيف مع ذاته ومع الآخرين في حدود إعاقته ونوعها ودرجاتها بحيث يكون قادر على مواجهة حياته في حدود قدراته وإمكاناته وبما يساعده ويقدمه له المحيطين به، بل ومحاولة تحقيق اعتماده على ذاته بقدر المستطاع وفي حدود نوع ودرجة الإعاقة.

وترجع حاجتنا إلى إرشاد ذوي الاحتياجات الخاصة لما يأتي :

١- ما تسببه الإعاقات من ضآلة لخبرة المعاقين بحيث يحتاج إلى ما يساعده ويسهل له السبل لاجتياز العقبات والفترات الحرجة في حياته.

٢- ما يمر به الفرد المعاق من فترات انتقالية تكوينية في مراحل حياته المختلفة يحتاج فيها إلى متابعة وتوجيه وإرشاد سواء كان طفلاً في منزله أو في مدرسته أو مؤسسات الرعاية الخاصة، حيث أن كل فترة لها متطلبات ومشكلات تتطلب قدراً من التوجيه والإرشاد من خبير متخصص (كالمرشد النفسي).

٣- **سرعة التحويلات والتغيرات الاجتماعية** : تلك التي يعيشها مجتمعنا وما يعظمه من الاهتمام بقدرات ذوي الاحتياجات الخاصة في ضوء هذه التغيرات، وما ينشأ عنها من مشكلات وخاصة فيما يتعلق بوسائل الاتصال والانتقال ونمو المعرفة التي قد تنعكس بدورها على حدوث مشكلات انفعالية ونفسية وسلوكية تحتاج إلى إرشاد (كخروج الأمهات وخاصة أمهات الطفل المعاق إلى العمل- تحديث الوسائل التكنولوجية وحاجة المعاق إليها كأدوات الاستخدام وطرق التعليم ...).

وهنا تبرز أهمية (الإرشاد النفسي) باعتباره خدمة نفسية للفرد ليتم انسجامه وتوافقه وتكيفه وسعادته في نطاق القيم الاجتماعية وسعادته مع الآخرين مع الوضع في الاعتبار ما يعانيه من إعاقة لها خصائصها ودرجاتها.

٤- **التغيرات السريعة داخل الأسرة** : تتمثل في تحول الأسرة الكبيرة إلى الأسر الصغيرة ونوع التقبل تجاه الطفل المعاق وما يترتب على ذلك من علاقات تتمثل في تقبل هذا الطفل أو رفضه أو إيداعه في مؤسسات خاصة، مما ينعكس بدوره على الطفل المعاق ذاته سلباً أو إيجاباً فالأسر هنا في حاجة إلى الخدمات الإرشادية لكيفية التعامل مع هؤلاء الأطفال وطرق إشباع حاجاتهم ووقايتهم وتقديم المساندة والعون لهم في وجود الآخر.

٥- إعداد الباحثين والكوادر التخصصية للقيام بالدراسات والبحوث النظرية والتطبيقية في مجال رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة وتقديم الخدمات العلاجية والوقائية التربوية والإرشادية التي تسهم في رفع المعاناة عنهم ومساواتهم بغيرهم من العاديين حتى يصبحوا أقل اعتمادية على غيرهم، بل ويسهم ذلك في تخفيف الأعباء عن المجتمع.

وتتفق أهداف الإرشاد النفسي والحاجة إليه مع أهداف التربية الخاصة والتي تتمثل أهدافها فيما يلي :

أهداف التربية الخاصة :

١- **إشباع الحاجات الأساسية للطفل المعاق** : كحاجات الطفل الطبيعية اليومية من الغذاء والمأكل والنوم والدفء والراحة.

أ - **حاجات الحب** : من الأشخاص المحيطين به سواء في المنزل أو

المدرسة أو الشارع وأن الحب من الأبوين والأخوة ضروري جداً وأن حب المعلمة هام للغاية.

ب - **حاجات الشعور بالأمن** : فالأمن النفسي هام للطفل المعاق حتى يستقر ويكتسب الطفل هذا الأمان بالاستقرار الأسري والمدرسي.

جـ - حاجات الشعور بالمساواة بينه وبين الآخرين (كأخوته في المنزل، والزملاء بالمدرسة).

د - **حاجاته إلى التشجيع** : بالثناء عليه عن تقدمه وعن فهمه للأمور.

٢- العمل على التخلص من كافة المعوقات الصحية والبدنية والنفسية والأسرية والاجتماعية التي تحول دون توافق الطفل المعاق مع نفسه ومع الآخرين.

٣- مساعدة الطفل على تحصيل قسط من المواد التعليمية مما يمكنه من توظيفها في حياته العادية.

٤- المساهمة في إعداده مهنياً وعملياً لتقبل دوره في الحياة بإعاقته التي هو عليها وذلك بالتكيف مع المجتمع.

٥- تسجيل أى طارئ يطرأ على الطفل ومستواه العقلي ومدى تحصيله سواء أكان إيجابياً أو سلبياً للوقوف على درجة استجابته، وتقييم المستوى والمنهج المؤدي إليه والمستهدف منه الطفل وتقييم أساليب تعلمه الذاتي.

٦- مساعدة الطفل على النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والانفعالي وتزويده بالأنشطة تبعا لاهتماماته التي تسهم في تنمية ما لديه من قدرات ومهارات وإشباع حاجاته في حدود مستوى درجة إعاقته.

٧- توافر وسائل الأنشطة المختلفة والقيام بالزيارات الميدانية والرحلات والجولات المختلفة، لتعرفه على الأماكن المحببة إلى نفسه مما يساعده على التهيؤ الاجتماعي والتنفيس الذاتي.

٨- إثارة اهتمامات الطفل ورغبته في التعلم عن طريق اجتذاب الطفل ليسهل اقتناعه وإثارة اهتماماته ببيان أهمية الأشياء والأفراد من حوله.

٩- محاولة مساعدة الطفل على تقدير ذاته واحترامها من خلال المواقف المختلفة التي تسهم في تعظيم وتقدير الذات واحترامها سواء داخل الأسرة أو المدرسة.

الواقع والمأمول في تربية ذوي الاحتياجات الخاصة وإرشادهم :

تتمثل الاحتياجات التربوية للفئات الخاصة في مدى واسع من الاحتياجات وجوانب الرعاية النفسية والسلوكية التي يجب على المرشد النفسي والمختصين والآباء مراعاتها في ثلاث جوانب يمكن حصرها على النحو التالي وهو ما يتمثل فيما هو مأمول :

(أ) من الزاوية الفردية والتي تتمثل في :

١- اكتشاف الإعاقة مبكراً حتى يمكن المواجهة الصحيحة منذ البداية فتأخر اكتشاف الإعاقة ليست في صالح المعاق أو المجتمع.

٢- استعادة أقصى ما يمكن من اللياقة البدنية أو الحسية للمعاق بالعلاج وتوفير الأجهزة التعويضية.

٣- إفساح فرص التعليم المتكافئ في حدود إمكانيات وقدرات الفئات الخاصة ممن هم في سن التعليم.

٤- العناية بالنواحي التدريبية لمستوى المهارات والقدرات لمن يتسنى لهم مواصلة التعلم المتكافئ.

٥- إعطاء قسط وافر من كل ما تقدم لتوفير التكيف بالاهتمام الواعي بالناحية النفسية وتنمية الشخصية.

(ب) من الزاوية العلاجية والتي تتمثل فى :

١- توثيق العلاقة بين ذوي الاحتياجات الخاصة والمجتمع وتعديل نظرة المجتمع إليهم.

٢- توفير العون الواعي الذي لا ينبع من معين الرثاء والتعبير العاطفي وتهيئة المساعدات المادية والتربوية التي تمكنهم من التحصيل معتمدين على أنفسهم إلى أقصى حد تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم.

٣- توفير المواد والأدوات والوسائل الثقافية والمعينات التربوية والمعرفية.

٤- تمكين الفئات الخاصة من الحياة الأسرية الصحيحة في أسرهم وتقريب الحياة داخل المدارس والمعاهد الداخلية لتأخذ الطابع الأسري البديل.

٥- توفير فرص الاحتكاك والتفاعل المتكافئ مع الآخرين وتحطيم أسباب الانعزالية التي تنجم عن الإعاقة.

٦- التهيئة المبكرة لسبل الإرشاد والتوجيه والاستمرار داخل المؤسسات التربوية وفي الأسرة والمجتمع.

(جـ) من الزاوية المجتمعية والتي تتمثل في :

١- تصحيح بعض الأخطاء والمزاعم عن الفئات الخاصة وشخصياتهم وقدراتهم ونشر الآراء والأفكار المستنيرة تجاههم.

٢- إصدار التشريعات واللوائح والقوانين التي تكفل التنشئة الاجتماعية السليمة للفئات الخاصة وحتى تحول بينهم وبين التدرج في السلم التربوي والتي تسهل حياتهم في المجتمع.

٣- إنشاء الهيئات والمؤسسات التي تستوعب ذوي الاحتياجات الخاصة ممن يتعذر إيجاد عمل لهم مع الأسوياء كالمصانع المحمية من المنافسة.

ويتمثل واقع التربية الخاصة في عرض موجز لبعض المشكلات التي وردت في تقارير العمل في برامج التربية الخاصة كما أوضحتها اللجان الاستشارية المختلفة من خلال الموقف الراهن : (إبراهيم عباس الزهري، ٢٠٠٣، ١١١-١٢٩)

أولا : مجال التربية السمعية :

١- عدم الالتزام بشروط وإجراءات القبول.

٢- عدم دقة التشخيص للمعاق سمعياً لعدم توافر أجهزة القياس بالمدرسة.

٣- قلة عدد المدارس مما يترتب عليه عدم قبول جميع الأطفال.

٤- قلة عدد المعلمين المتخصصين.

٥- عدم وجود منهج مدرسي متكامل لإعداد المعلمين.

٦- عدم تمهين المناهج الدراسية.

٧- عدم توافر الوسائل التعليمية والأجهزة اللازمة لتعليم هذه الفئات.

٨- كثرة المهام الإدارية المسندة للإدارة المدرسية.

٩- إشراف موجهين غير متخصصين.

وفي مواجهة هذه المشكلات السابقة ضرورة توفير برامج تطوير شاملة وتحديد الحلول الإجرائية التالية :

١- ضرورة توفير مرحلة ما قبل المدرسة لطفل هذه الفئات.

٢- تطوير البرنامج التعليمي الذي يراعي ظروف هذه الإعاقة.

٣- توفير أدوات ووسائل تعليمية تساعد المعلم في تنفيذ البرنامج التعليمي وكتاب مدرسي يتناسب مع هذه الفئة.

٤- عقد لقاءات دورية بين المعلمين وأولياء الأمور لتوثيق الصلة في علاج مشكلات الأطفال.

٥- أن يقوم الإعلام بتقديم برامج تعليمية لخدمة هذه الفئة وأولياء أمورهم.

٦- العناية بتقديم لغة الإشارة عن طريق المدرسة أو الإعلام وتدريب الأسر عليها.

ثانيا : مجال التربية البصرية :

تتمثل مشكلات الواقع فيما يلي :

١- عدم وجود سجلات لدى الجهات الطبية لقيد المعاقين بصرياً.

٢- عدم وجود الفصول الدراسية القريبة من أماكن إقامة المعاقين بصرياً.

٣- عدم وجود مراكز استشارية للتربية الخاصة أسوة بما هو متبع في الدول المتقدمة.

٤- عدم وجود دليل إرشادي تربوي لتوجيه أسرة الكفيف.

٥- ندرة التخصص في الوزارة الذين يمكنهم تقييم إمكانات وتصورات المعاقين بصريا بصورة متكاملة.

٦- معاناة المكفوفين من صعوبة الحركة.

٧- طباعة كتب ضعاف البصر بالخط العادي مما يجهدهم بصرياً.

٨- قلة الوسائل التعليمية المناسبة وخاصة في مجال العلوم.

٩- عدم وجود التعليم الفني والمهني للمكفوفين.

١٠- وجود مشكلات الأقسام الداخلية وعدم مناسبتها من حيث الأثاث والإشراف والإمكانيات. (أحلام حسن : ١٩٩٩ ، ص١٢)

ولعلاج هذه المشكلات يقترح ما يلي :

١- اقتراح دليل إرشادي تربوي لتوجيه أسرة الكفيف على أن يكون :

أ - متضمناً للجانب الوقائي لتجنب الإصابة بضعف البصر أو كفه، بالإضافة إلى إرشاد الأسرة للأسلوب الأمثل لرعاية الكفيف وضعيف البصر والتعامل معهم وإدماجهم في المجتمع.

ب - وثيقة إعلامية تصلح للنشر بمختلف الوسائل.

٢- وضع تصور لعمل متحف مدرسي لنقل خبرات البيئة للكفيف.

٣- إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للأطفال المكفوفين وضعاف البصر.

٤- التغلب على مشكلات الحركة لدى التلاميذ المكفوفين وهذا يتطلب :

أ - إعداد البرامج الإرشادية لتعليم الكفيف الحركة الآمنة باستخدام العصا البيضاء أو الكلاب المدربة.

ب - أن يسهم المرشد النفسي في إعداد كوادر مدربة لتنفيذ التوجيه الحركي.

جـ- إسهام برامج الإرشاد والتوجيه في توعية مجتمعه لتيسير حركة الكفيف.

٥- التغلب على المشكلات المترتبة على بعد الفصول الدراسية لهذه الفئة وذلك من خلال فتح فصول ملحقة بأقرب مدرسة لسكنهم مع توفير المعلم المتخصص.

٦- الاكتشاف المبكر للإعاقة البصرية وهذا يستدعي العمليات الإرشادية لتوعية الأسرة بكافة الوسائل عن أسباب المرض وأعراضه مما يتيح فرصة العلاج الطبي أو التربوي، مع توجيه برامج الإرشاد لتوعية الأمهات بصحتهن قبل الحمل وأثناء وبعد الحمل، والعناية بالتطعيمات الوقائية من الإعاقة البصرية مع ضرورة الكشف الدوري للتلاميذ لاكتشاف الإعاقة البصرية.

٧- إتاحة الفرصة للمعاقين بصرياً للالتحاق بالتعليم الفني مع وضع البرامج المطورة والملائمة لطبيعة الإعاقة.

٨- الاهتمام ببرامج ومناهج المعاقين بصريا وذلك عن طريق :

أ - وضع دليل للمعلم يرتبط بالكتاب المدرسي الخاص بالمكفوفين مع ضرورة طبعه بالخطين العادي والبارز.

ب - تدريب الاخصائيين على استخدام الأجهزة الحديثة المناسبة لهذه الإعاقة.

جـ- طبع كراسات ونماذج تلائم التلاميذ المكفوفين.

د - طبع أسئلة الامتحانات ببنط كبير يلائم هذه الإعاقة.

هـ- توفير المعلمين النوعيين للأنشطة المختلفة.

ثالثا : التربية الفكرية :

وتتمثل مشكلات الواقع على النحو التالي :

١- الواقع المصري يشير إلى أن اكتشاف الإعاقة الفكرية لا يتم إلا في وقت متأخر جداً حيث يتم التجاوز عن سن التلميذ حتى ١٥ سنة.

٢- قلة عدد التلاميذ الملتحقين بمدارس التربية الفكرية بالنسبة لعدد

المعاقين عقليا في المتبع ككل والذي يبلغ عددهم ٨١٨٧٤١ تلميذاً. (إبراهيم عباس : ٢٠٠٣، ١١٣)

٣- وترجع أسباب التأخر في اكتشاف الإعاقة إلى :

أ - عدم الوعي بأهمية الفحوص الطبية للراغبين في الزواج.

ب - عدم الوعي والمتابعة الطبية عند الحمل.

جـ- عدم إلمام الآباء بخصائص ومراحل النمو ومساراتها وبالتالي لا يدركون أن أطفالهم أقل من نظرائهم العاديين.

ولعلاج هذه المشكلات حتى تحقيق المأمول في مجال التربية الفكرية :

١- إعادة النظر في القبول والسلم التعليمي من خلال :

أ - إنشاء فصول لرياض الأطفال ملحقة بالمدارس الفكرية أو العادية تمهيداً لدمج هؤلاء الأطفال.

ب - تعديل سن القبول بمدارس التربية الفكرية من ٦ - ٨ سنوات ويجوز الاستثناء.

جـ- يباشر الاخصائيون في المدارس إجراء الاختبارات والمقاييس كمرشد لقرار لجنة القبول داخل المدرسة.

د - الاحتفاظ بعدد سنوات الدراسة مع جعل مرحلة التهيئة عام واحد والمرحلة الابتدائية ست سنوات والمهنية تزداد إلى أربع سنوات.

هـ- ضرورة وجود كتيبات خاصة بكل مستوى له مواصفات خاصة ذات اعتبارات نفسية وتربوية.

و - وجود دليل معلم لكل مستوى يسترشد به.

ز - البدء في تصميم حقيبة إرشادية للمعلم في كل مستوى يستخدمها كدليل في عمله.

ح - ضرورة مواكبة الاستراتيجيات العالمية الحديثة في مجال تربية المعاقين عقلياً.

دور الإرشاد في تأهيل وإعادة تأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة :

التأهيل **Habilitation** عمل بناء يستعيد الفرد قدرته البدنية والعقلية ويشارك في العمل والإنتاج كباقي أفراد المجتمع بل ويشارك مشاركة إيجابية في حياة إيجابية وهو نوع من التدريب المفرد وتزويده بالخدمات اللازمة لتحسين أدائه لصورة عامة، وتنمية المهارات اللازمة لهؤلاء الأفراد ليألفوا حياتهم.

إعادة التأهيل **Rehabilitation** فهو يعني أن الفرد كان يؤدي عملاً بصورة عادية غير أنه لتعرضه لإعاقة تستلزم إعادة تدريبه أو تأهيله مرة أخرى.

وقد سبق تناول هذه المصطلحات ضمن المفاهيم الأساسية في هذا الفصل وتتضمن التأهيل نقطتين أساسيين هما :

١- التأهيل هو مجموعة العمليات أو الأساليب الإرشادية التي يقصد بها تقويم وإعادة بعض الأفراد إلى حياتهم السوية.

٢- ويتضمن معنى التأهيل أيضاً إثارة الحوافز الإيجابية لدى الأفراد بحيث يؤمن بالقيم الجديدة التي يراد غرسها في نفسه فيحترم القوانين ويندمج في الحياة الاجتماعية بعد أن كان معزولاً.

وفي مجال رعاية وتأهيل المعاقين فإن التأهيل الاجتماعي يقصد به

إعادة الفرد المعاق للحياة الطبيعية العادية والتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه، فهي عملية توجيه وإرشاد لدمجه في الحياة العادية وإعادة توافقه الذي فقد بسبب الإعاقة بحيث يسهم ذلك في مساعدته على الحصول على عمل واستقراره فيه، بل أن العملية الإرشادية هنا هدفها النهائي للتأهيل الاجتماعي هو تمكين المعاق في حدود قدراته ليكون منتجاً قادراً على المشاركة في الحياة الطبيعية داخل المجتمع.

ويشير إسماعيل عبد الفتاح (٢٠٠٠) إلى أن خدمات التأهيل تختلف باختلاف نوع الإعاقة والآثار المترتبة عليها، والوسائل اللازمة للتغلب على آثارها وتتضمن هذه الخدمات التربوية والإرشادية على ما يلي :

١- **التأهيل الطبي** : وهي عمليات الرعاية الطبية للمعاق وتتضمن العلاج الطبي والأجهزة التعويضية لاستعادة أقصى ما يمكن من قدراته البدنية والصحية لتمكينه من الوصول إلى درجة من الاعتماد على نفسه وممارسة حياة منتجة، وهو يبدأ منذ اللحظة الأولى لدخول المريض المستشفى ويستمر بعد خروجه.

٢- **التأهيل المهني** : هو يتمثل في عمليات التأهيل الذي يوفر مختلف الخدمات المهنية وهو يقابل الإرشاد المهني كالتدريب المهني بما يتناسب والقدرات والإمكانات المتاحة لدى المعاق وهي تسهم في مساعدة المعاق على ممارسة عمله الأصلي أو عمل آخر يناسب إعاقته.

٣- التأهيل النفسي : وهي خدمات إرشادية تقدم للمعاق تهدف إلى مساعدته في مقاومة الشعور بالنقص ونظرة بعض أفراد المجتمع له ومقارنته بالآخرين، والتغلب على الحالة النفسية المصاحبة لحالات العجز

أو الإعاقة، ويمثل إعادة التأهيل النفسي استعادة حالة المعاق النفسية بالطرق النفسية والتي تتمثل في الإرشاد النفسي والعلاج الفردي والجماعي وتقدير القدرة، والعلاج الطبي، وهي تهدف جميعها إلى مساعدته على تحسين صورة ذاته والتغلب على مشكلاته الانفعالية وتحقيق الاستقلال الشخصي وأن يصبح أكثر كفاءة..

٤- **التأهيل الاجتماعي** : وهي عملية تستهدف إدماج الفرد المعاق أو إعادة إدماجه في المجتمع عن طريق معاونته على التوافق السوي مع أسرته ومدرسته وعمله والمجتمع والإحلال من الأعباء الاجتماعية والاقتصادية التي تعوق عملية التأهيل ذاتها.

ويقصد بالتأهيل الاجتماعي تحقيق مستوى أعلى من أداء الوظائف الاجتماعية والترويحية ومن خلال المشاركة في أندية وتنظيمات أخرى خاصة به. ولتحقيق إرشاد المعاق من خلال عملية التأهيل وإعادة التأهيل ضرورة أن تتضمن هذه العملية خمسة عناصر أساسية هي : البرامج، والخدمات، الكوادر المتخصصة، والعنصر المكاني (الأبنية)، والأجهزة: (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٢٨٣)

١- **البرامج Programs** : وهي تمثل الخطط والإجراءات التي يقوم على أدائها أفراد وجماعات ليسوا بالضرورة على اتصال مباشر مع الخدمات المباشرة التي تقدم للمعاقين من أجل تأهيلهم، بل ينصب اهتمامهم على تخطيط وتنظيم الخدمات المقدمة للمعاقين.

٢- **الخدمات Services** : وهي خدمات محددة ومنظمة لاستعادة قدرات الشخص المعاق وهي تمثل خدمات إرشادية في مجالات متعددة طبية وتربوية واجتماعية ومهنية ونفسية وخدمات التدريب المهني.

٣- **الكوادر المتخصصة** : وجميعها يكمل بعضه البعض كالأطباء في مختلف التخصصات، الممرضات، المعالج الطبي والنفسي، معالج الكلام والسمع، إخصائي علم النفس الإكلينيكي والمرشد النفسي، والموجه المهني، والمعلمين ، والآباء ، والحرفيين.

٤- **البناء (العنصر المكاني)** : وهو البناء المحدد الذي تقدم فيه خدمات التأهيل النفسي والطبي والاجتماعي والمهني مثل مراكز الإرشاد ومراكز التدريب المهني، المدارس الفكرية، مدارس الصم، مدارس المكفوفين وتصميم الأبنية بحيث تناسب كل إعاقة وتزود بالتجهيزات اللازمة مع توفر الاستفادة المقدمة من الخدمات التخصصية داخل هذه الأماكن.

٥- **الأجهزة** : وتعتمد على نوع الإعاقة، منها ما هو طبي كأجهزة التصوير الاشعاعي، والسمع، البصر، والأطراف الصناعية، وأدوات التقييم المهني وأدوات التدريب وغيرها.

إرشاد أسر ذوي الاحتياجات الخاصة :

تلعب الأسرة دوراً هاماً في تربية الطفل، وبعامة وتربية الطفل المعاق بخاصة ولذلك توجد مجموعة من الاعتبارات يجب أن تأخذ بها أسر الطفل المعاق وهي :

١- ألا تلجأ إلى الحماية الزائدة بحجة أن الإبن المعاق أحوج من أخواته العاديين لأن هذا يعوق نمو شخصيته وبشعره بأنه أدنى منهم.

٢- ألا يضع الوالدان للإبن المعاق مستويات طموح تفوق قدراته الحقيقية.

٣- لا يصح بأي حال من الأحوال المقارنة بين الإبن المعاق وأخيه العادي سواء في الجوانب الإيجابية أو السلبية في الشخصية.

٤- لا يصح التعامل مع الإبن المعاق بنوع من الشفقة لأن هذا يؤدي إلى شعوره بالنقص والاختلاف عن الآخرين ولا يسهم في نمو شخصيته.

٥- يجب تركيز الاهتمام على تنمية شخصية الإبن المعاق ككل ولا يكون التركيز على إعاقته الخاصة ويجب الاستعانة بالمتخصص والمرشدين النفسيين لمعرفة حجمها وتأثيرها على أداء الطفل بعد اتخاذ التدابير اللازمة وإجراءات العلاج الممكن.

٦- ضرورة مساعدة الطفل على ممارسة الألعاب المسلية الإيجابية.

٧- ضرورة مساعدة الطفل على القيام بواجبات الحياة اليومية من تناول الطعام والشراب والاغتسال ولبس الملابس وخلعها.

٨- ضرورة مساعدة الطفل المعاق على أن يسند له بعض المهام الأسرية داخل المنزل وإن أمكن خارج المنزل لتعويده الاعتماد على النفس قدر المستطاع.

أسس إرشاد الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة :

هناك بعض الأسس التي يجب على الأسر مراعاتها عند التعامل مع أطفالهم ذوي الإعاقات الخاصة، منها :

١- **الحب والعطاء** : فالحب يبني جسور الثقة بين الطفل ووالديه وأخوته بل والمحيطين من حوله، وحتى يسهم ذلك في أن يؤدي تدريباته ووسائل تأهيله بروح عالية ما يحقق الوصول بالطفل المعاق إلى أقصى درجات الاعتماد على الذات، وكيف يكون متقبلاً لإعاقته متوافقاً معها.

٢- **المحاولة والتدريج** : تعد المحاولة الأولى لمشوار الألف ميل الذي يبدأ بالخطوة الأولى، بحيث تكون دائما البداية سهلة وبسيطة، بل ولابد من

تمثيل المحاولة أمام الطفل المعاق داخل الأسرة، حتى يسهل فهمها وإدراكها وتكرارها، ثم يتم التدرج مع نجاح المحاولات إلى المحاولات الأكثر صعوبة، وهذا يتطلب من الآباء التحلي بالصبر وعدم اليأس حتى لا يشعر الطفل بالفشل وتكون بداية لا حساسة باليأس التام.

٣- **الانتباه والتركيز:** وهي من أهم أسس التعامل مع الطفل ذي الاحتياجات الخاصة، وهذا يتطلب البعد عن الأشياء التي تشتت انتباه الطفل أثناء التدريب كالإضاءة الشديدة والأصوات المرتفعة أو وجود عدد كبير من الأشخاص داخل الحجرة مع تعود النصائح وإصدار الأوامر حيث يؤثر ذلك سلباً على عملية تأهيله وعلى العملية العلاجية، كما يجب أن يتمتع الآباء بالأسلوب الهادي الجيد لمساعدة الطفل مع اختيار الوقت المناسب والمكان المناسب ومراعاة حالته النفسية لتغيير البرامج التدريبية والعلاجية لضمان حسن استجابته.

٤- **تدعيم الاستجابة الصحيحة (المكافأة)** : تعتبر مكافأة الطفل عند إنجاز العمل وسيلة لتدعيم استجابته عندما يطلب منه وهي حافز لتحقيق أفضل النتائج ويجب أن تكون المكافأة تتوافق مع ميوله لبذل أقصى مجهود، ويجب على الآباء عدم الضغط والإجبار على الأطفال المعاقين أو حرمانهم من المكافأة في حالة الإهمال أو العصيان، فإعداد الطفل وتهيئة الجو المناسب والظروف المحيطة ومراعاة أحاسيسه فهي عناصر هامة لإنجاز الطفل.

٥- **دور التعامل السلوكي (اكتساب المهارات السلوكية)** : لكل أسرة دور مهم في تعديل سلوك طفلها ذي الاحتياجات الخاصة وقيامه بالنشاطات المختلفة وزيادة قدرته وحسن تقبله للأمور وتوافقه مع الإعاقة وتقبلها لذلك يجب على الآباء والمحيطين به أن يقوموا بتدريبه وتعليمه

النشاطات اليومية الصحيحة وفعل الشئ أمامه ببساطة ووضوح لإكسابه بعض المهارات التي تساعده على ممارسة شئون حياته اليومية رغم ظروف إعاقته، كما ينبغي تكوين صورة إيجابية عن ذاته وإكسابه المهارات الاجتماعية والحياتية ومهارات التواصل، ويعرف ما هو مناسب وما هو خطأ ليتعلمها.

٦- **الحالة النفسية للمعالج أو المرافق** : يجب أن يكون المرافق للطفل ذي الاحتياجات الخاصة متمتعاً بالهواء ومتوازناً تاركاً همومه بعيداً عن الطفل، ومتحلياً بالصبر، وقادراً على العطاء ويحسن السيطرة على انفعالاته مهما كانت ظروف الطفل المعاق فسلوك الطفل واستجابته هي ردود أفعال تتأثر بحالته النفسية، وأن يكون قدوة ومثالاً صالحاً للطفل وأن يكون مراعياً تطوير البرامج التعليمية والتأهيلية حسب تطور حالة الطفل ومدى توافقه وتقدمه مع هذه البرامج وأن يكون مؤهلاً لإرشاد الطفل ورعايته وتقديم البرامج له بصورة إيجابية وحتى يستطيع إرشاد أسر الطفل لكيفية التعامل معه خلال ممارسة حياته اليومية داخل المنزل أو خارجه.

٧- **المواهب الشخصية** : من الضروري خلال الأسرة أو من خلال المعالج والمرشد النفسي التعرف على عادات الطفل وتقاليده والتعامل معه وتقبيله، ودراسة ميوله الشخصية، والبحث والتعرف عن المواهب الشخصية فقد تكون لديه مواهب (رياضية- موسيقية- فنية) ومن هنا يجب استقلالها وتنميتها فنبوغ الطفل في إحدى الفنون ترفع من معنوياته وتزيد من ثقته في نفسه والأمثلة حية وكثيرة لنبوغ بعض المعاقين في مجالات مختلفة إلى درجة التميز.

٨- **التعاون بين الأسر والمركز الطبي** : إن متابعة حالة الطفل وما يطرأ عليها من تغيرات (سلوكية- نفسية- اجتماعية- طبية ... إلخ)، أمر هام وضروري للمتابعة والوقوف على حالة الطفل أولاً بأول، ذلك أن الطفل المعاق يحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد لاكتساب المهارات المختلفة وهذا يتطلب الصبر خصوصاً من جانب الأسرة بالإضافة إلى المرونة في معاملته وأن يعطي المساعدة الخاصة والتشجيع المناسب.

النظريات المختلفة في فن التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة وإرشادهم :

يوجد العديد من النظريات والاتجاهات التي تسهم في التعامل السوي والمفيد مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذه النظريات قد تقود إلى معرفة أسس الإرشاد الصحيحة التي تجعلنا نتعامل معهم بعلم وفن وسوف نتناول هذه النظريات بشئ من الإنجاز.

١- نظرية الاتجاه في دراسة الشخصية :

وضع العلماء مفهوم الاتجاه في محورين :

المحور الأول : ويهتم بالفروق بين الأفراد والأشخاص، ولذلك فمفهوم الاتجاه يتعامل مع أبعاد الشخصية كمتغيرات، وهذا الاتجاه يتعامل مع الشخصية المعوقة بمفهوم المتغيرات المختلفة التي تطرأ عليها من خلال السلوك ودرجة الإعاقة ذاتها.

المحور الثاني : يتمثل في اتجاه معامل الشخصية كعامل ثابت لجميع الأفراد أى يزعم أن الطبيعة الإنسانية واحدة وثابتة وهذا الاتجاه يهتم بمصطلح أو مفهوم كلي عام وشامل للطبيعة الإنسانية دون النظر إلى درجة الإعاقة.

ويتمثل الاتجاه في الرأي أو الموقف تجاه موضوع معين يتصل بميدان العلم وهو يمثل التعامل مع المعوقين بفهم سيكولوجيتهم ونفسيتهم وخصائصها ، وقد تكون الاتجاهات سلبية أو إيجابية، وهو يعبر عن وجود ميل إلى الشعور أو السلوك أو التفكير بطريقة محددة تجاه الآخرين أو المؤسسات أو الموضوعات أو الرموز.

والاتجاهات مركب من الشعور والتفكير والسلوك.

ويتعلق الجانب الشعوري أو الوجداني بما يظهره الفرد بموضوع الاتجاه من إقبال أو إحجام أو حب أو كراهية وهي تجعلنا نتساءل أى شعور نحن نشعر به تجاه الإعاقات والاحتياجات الخاصة ؟

أما الجانب الفكري أو المعرفي، فهو يشير ببساطة إلى مجموعة من الأفكار والمعتقدات والحجج التي يتقبلها الشخص نحو موضوع الاتجاه وهذا دور الأسرة والمجتمع ووسائل الإعلام إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة ونوع إعاقتهم ودرجاتهم وتقبلهم بصورة صحيحة.

ويختلط الاتجاه بالسلوك الذي يعني الوقوع والتورط في سلوك ظاهر نحو موضوع الاتجاه، فلا يقتصر التعبير عن الاتجاه على الجانبين : الشعوري والفكري بل قد يترجم ذلك إلى أفعال سلوكية نحو موضوع الاتجاه وهذا يتطلب أن تتضافر الجهود والخدمات التربوية والإرشادية كأفعال سلوكية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

٢- نظرية السلوك (النظرية السلوكية) :

وهي تعتمد على الإطار السلوكي وخصائص السلوك لدى المعوق ذاته وفهم ذلك يعني فهم خصائص المعوق، ويتم ذلك من خلال دراسة خصائص

سلوك الطفل المعاق عن طريق محددات معينة (السلوك الشخصي- الاجتماعي- البيئي) ومن بين أمثلة التطبيق للنظرية السلوكية للتعامل مع المعاقين هو التعرف على الخصائص السلوكية للتعامل مع المعاقين هو التعرف على الخصائص السلوكية للتعامل مع المعاقين ، ومعرفة نظرته عن نفسه وعن عالمه المحيط به، فإذا كانت نظرته عن ذاته وعن الآخرين قوية كان ذلك أقوى وأسهل للتعامل معه وتنمية قدراته المختلفة.

٣- نظرية المجال :

ويرى أصحاب هذه النظرية أن سلوك الفرد يعتمد على الموقف الكلي الذي يجد نفسه فيه، ويختلف في استجاباته تبعاً لسنه وشخصيته وحالته الراهنة، وكل العوامل الموجودة في بيئته في لحظة معينة.

فنظرية المجال تحدد أفعال الطفل بواسطة التكافؤات الإيجابية والسلبية في المجال النفسي، فاللعبة هي مكافئ إيجابي، وهي التي يمكن الاقتراب منها ، بينما الشئ ذو القيمة السلبية فهو الذي يؤدي إلى الانسحاب، ولذلك ضرورة مراعاة مجال الفرد المعاق ككل دون التركيز على جانب دون آخر فالطفل المعاق بجميع خصائصه وكذلك البيئة التي يعيش فيها وتحيط به جميعها تحدد أفعال الطفل وسلوكه ومعرفة ما هو إيجابي ومعرفة ما هو سلبي فيها من أجل رعايته وتدريب وتنمية قدراته كل متكامل في حدود ذاته وبيئة كل طفل حسب إعاقته ودرجتها ونوعها.

٤- خصائص الاستقلال الذاتي :

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن استقلال الشخص الذاتي له خصائص تميزه فهو يتحيز بقوة المبادرة وهو يندمج وينسجم ويشعر ويقبل ويرفض، وهذه

الخصائص تميز كل شخص وخاصة المعاق، فمن الضروري أن ينمو لديه استقلاله الذاتي كاملاً، ويعتني بفرديته فعندما نقول أن للأشخاص ذاتاً خاصة بهم نؤكد أن لا وجود لنموذج إنساني أو لقالب واحد يفرغ فيه جميع الأشخاص ليكونوا على نمط واحد، فصاحب الاستقلال الذاتي له إرادة قوية يتغلب بها على عقده وعلى مشاكله بل وعلى إعاقته.

٥- المقارنة والملاحظة :

وهي تعتبر من النظريات التقليدية في علم النفس، فالمقارنة هي المقدمة المنهجية الحقيقية والتي تقوم بين حالتين أو شيئين وهي تستهدف دائما تحقيق مبدأ المواءمة والتوافق وتجعلنا ننظر إلى الاختلافات الموجودة من الحالات المقارنة، ويعتبر ذلك هام في مجال رعاية ذو الإعاقات الخاصة لأنها تكشف لنا أقصر الطرق في معرفة الفروق والاختلافات بينهما مما يسهل التعامل معهم.

ويتبلور النمط العام للدراسة المقارنة في تحديد الظاهرة الأولى موضوع الملاحظة وتحديد الظاهرة الثانية موضوع الملاحظة، واختيار أبعاد ونطاق المقارنة بين الظاهرتين واختيار معايير وأسس المقارنة وتطبيق معايير المقارنة يمكن التوصل إلى نتائجها وهو لا يخرج عن أمرين : التماثل بين الظاهرتين، والاختلاف بين الظاهرتين.

وتسهم الدراسة المقارنة في محاولة التعرف على أسباب أو عوامل التماثل أو الاختلاف بين الظاهرتين.

ومن وسائل المقارنة الملاحظة، وأنه قد تتم المقارنات بين مجموعة من الظواهر في آن واحد، ولا شك أن الطرق الإحصائية مثل تحليل الارتباط المتعدد والتحليل العاملي يعتبر من عوامل التقدم في تلك الدراسات.

فالمقارنة والملاحظة من أهم النظريات التي تساعدنا على إكتشاف درجة الإعاقة وبالتالي أساليب التعامل معها.

مثال: لبرنامج لتنمية التوافق النفسي عند المعاقين:

يمكن تقديم تخطيطاً عاماً أو إطار عمل لبرنامج تنمية التوافق النفسي لدى المعاقين يمكن عرضه على النحو التالي:

القائمون بتنفيذ البرنامج: الاخصائي الاجتماعي، الاخصائي النفسي، المرشد النفسي متعاونين مع المعلمين ومن في حكمهم وأسر المعاق (والديه وأخوته).

محتويات البرنامج: تتضمن محتويات البرنامج جميع البيانات الخاصة بالمعاق فيقوم المرشد النفسي والاخصائي الاجتماعي بدراسة وإجراء اختبارات الذكاء والقدرات والاستعدادات الفعلية والميول المدرسية والمهنية بالإضافة إلى سمات الشخصية ودراسة الخلفية والمستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، وعلاقاته الاجتماعية مع أقرانه وزملائه ويشتمل البرنامج على ما يلي:

١- معرفة تأثير الإعاقة (أى نوع من أنواع الإعاقة) على مفهوم الذات لدى المعاق ومستويات طموحه الدراسية والمهنية والاجتماعية.

٢- رسم خطة تقوم على العناصر التالية:

أولا: بالنسبة للمعاقين، فمن الضروري ما يلي:

أ - تغيير فكرته عن ذاته والإيحاء إليه بأنه في مقدوره تعويض أى نقص لديه في مجال من مجالات التفوق المختلفة (رياضي- معرفي- إجتماعي- ترفيهي ... إلخ).

ب - مساعدة المعاق على إشباع الدوافع التالية :

١- الحاجة إلى الانتماء.

٢- الحاجة إلى الإنجاز.

٣- الحاجة إلى تحقيق الذات.

ثانيا : بالنسبة لأسر المعاقين :

ويتم تزويدهم بمجموعة من الإرشادات عن طريق المرشد والاخصائي النفسي وجميعها تدور حول الاهتمام بالطفل المعاق ورعايته نفسيا واجتماعيا واقتصاديا واحترام وتقدير إعاقته وعدم التفرقة بينه وبين غيره من الأسوياء، ومساعدته بقضاء حاجاته اليومية وإشباع حاجات الحب والتقدير والأمن وغيرها.

تقييم البرنامج ووسائله وأدواته : يستخدم العديد من الاختبارات النفسية والإسقاطية وأساليب الملاحظة والمقابلة، وبعض الأجهزة الطبية والتعويضية، والتقارير والسجلات وجميعها تستخدم ضمن البرنامج كوسائل لتحقيق أهدافه.

وكي يتم التحقق من الأهداف لابد من ضرورة تقييم البرنامج من خلال القائمين على تنفيذه خطوة بخطوة وتسجيل بيانات التدريب ونتائجها لدى المعاق ومدى استجابته وما يحقق منه وما لم يتحقق ثم الاستفادة من خبرات المتخصصين بالمعلم وأولياء الأمور، وإعادة تكرار محاولات التطبيق لتلاشي نقاط الضعف والتأكيد على نقاط القوة، ثم عمل متابعة يومية أثناء التنفيذ وبعده ومتابعة المعاق بعد تنفيذ البرنامج لمعرفة مدى التحسن في أداء واستجابات المعاق بفترة مناسبة.

بعض الأساليب المتبعة في ميدان التربية الخاصة

(منحى التشخيص العلاجي) :

تشير مجموعة الأساليب في ميدان التربية الخاصة إلى التركيز على أسلوب المنحى التشخيصي العلاجي. (فاروق الروسان، ١٩٨٨ : ٢٦-٣٠)

ويقصد بهذا المنحى القيام بتشخيص المشكلة والعمل على وضع خطة مناسبة للعلاج وهي تسير وفق مجموعة من الخطوات الرئيسية وهي :

١- **التقييم** : ويبدأ قبل عملية التدريب أو التدريس بحيث يقيم مستوى أداء الطفل المعاق (مثلاً إعاقة ذهنية)، وذلك عن طريق جمع المعلومات عن هذا الطفل باستخدام الملاحظة المباشرة وغير المباشرة وباستخدام مجموعة الاختبارات المقننة مثل (مقياس السلوك التكيفي) ويقوم بذلك مجموعة من المتخصصين كالمرشد النفسي والاخصائي والمعلم ويعاونهم أولياء الأمور.

٢- **التخطيط الدراسي أو التدريبي** : يقوم بوضع خطة تدريب أو تدريس مناسب عن طريق التعلم الفردي يتناسب مع نوع الإعاقة ودرجته.

٣- **تنفيذ الخطة التدريبية أو التدريسية** : بحيث يقوم إخصائي التربية الخاصة (معلم- مرشد نفسي- مرشد اجتماعي ... إلخ)، بوضع استراتيجيات وطرق لهذه الخطة بحيث يتم توظيفها لتنفيذها ومن أهم هذه الاستراتيجيات :

أ - استراتيجيات التعليم المباشر : ويقصد به تحليل المهارات.

ب - استراتيجية التعليم غير المباشر : ويقصد به أسلوب التدريس على العمليات عن طريق التعلم الذاتي.

٤- **تقييم مدى فعالية التدريس أو التدريب** : وتأتي هذه الخطوة بعد تنفيذ الخطة حيث يتم تقييم مدى فعالية التدريس أو التدريب لمعرفة وتحديد مدى التقدم الذي حدث للطفل المعاق كجانب أدائي.

ومن طرق التدريس المتبعة :

أ - **طريق الإلقاء** : وهي من أبسط الطرق التي يستخدمها المعلم، وهي وسيلة لنقل المعلومات بصورة مبسطة وهي من الطرق التقليدية. وتحتاج من المعلم إلى إعداد مسبق، وإعطاء الأمثلة التوضيحية وتبسيط المعلومة واستخدام الأدوات المناسبة التي تناسب كل إعاقة ودرجاتها ثم يقوم بعمل تقييم لطريقة بإشراك الأطفال المعاقين في تدريبات سهلة مبسطة.

ب- **الطريقة الحوارية** : وتقوم على المناقشة الجماعية بعد أن يقدم المعلم أسلوب مبسط لحوار الأطفال يلفت به انتباههم ثم يبدأ في مناقشتهم حول الموضوع المطروح، ويراعي أثناء طرح الأسئلة أن تكون مبسطة وسهلة وتسهم في تنمية جوانب متعددة في شخصية الطفل المعاق.

ومن مميزات هذه الطريقة :

١- إشراك عدد كبير من الأطفال في المناقشة.
٢- المشاركة في الأنشطة مع مراعاة الفروق الفردية.
٣- العمل في فريق واحترام الآخر.
٤- تسهم هذه الطريقة في نجاح طرق أخرى كالدرس التليفزيوني.

ومن عيوب هذه الطريقة :

١- ضياع الوقت في المناقشة.

٢- عدم مراعاة الفروق بين ذوي الإعاقات من حيث الدرجة.

٣- عدم متابعة بعض الأطفال ذوي الإعاقة.

جـ- **الطريقة الفردية** : وهي تعتمد على أسلوب التعلم الفردي بحيث يتيح لكل طفل أن يتعلم بشكل مستقل وبالطريقة التي تناسبه والسرعة التي تنسجم مع قدراته ومراعاة الفروق الفردية بينهم، وتركز هذه الطريقة على مفهوم التعليم كعملية نشاط ذاتي يقوم به المعلم تحت سمع وأبصار المعلم وبإشرافه وتوجيهه ومن رواد هذه الطريقة منتسوري.

مبررات استخدام هذه الطريقة :

١- وجود فروق واختلافات بين الأطفال من حيث القدرات والميول وصعوبة التعامل معهم كوحدة واحدة.

٢- أن الأطفال ذوي الإعاقات الخاصة لا يستمرون بنفس السرعة خاصة أثناء تعلم المواد الدراسية والأنشطة المختلفة.

٣- أن معظم الأطفال المعاقين غير قادرين على التعلم من تلقاء أنفسهم كالمعاقين عقلياً.

٤- أن هذه الطريقة تعتبر من أكثر الطرق عدالة في توزيع التدريبات والأنشطة والمهام التعليمية على الأطفال المعاقين كل حسب قدراته وإمكاناته المتوفرة لديه.

٥- تسهم هذه الطريقة في إسراع الوصول إلى درجة من الاستقلالية وتعمل مع المعاق على الاعتماد على نفسه.

مميزات هذه الطريقة :

١- توفير كثير من الوقت والجهد.

٢- زيادة القدرة على تحمل المسئولية.

٣- تناسب جميع التلاميذ ذوي الإعاقات المختلفة ومسئولياتهم.
٤- تراعي درجة الاستقلالية لدى المتعلم وقدرته على الأداء.

أهم وسائل نجاح عملية التعليم الفردي :

١- إعداد الكوادر الفنية التي تساعد على فهم احتياجات المعاقين.
٢- تكوين اتجاهات إيجابية من قبل المعلمين نحو المعاقين.
٣- تقديم تسهيلات البناء المدرسي بحيث تكون مهيأة بطريقة ما للقيام بالأنشطة التعليمية والتدريبات المختلفة.
٤- توفير وسائل تعليمية وترفيهية مناسبة ومتعددة الأغراض.

د- **الطريقة الجماعية** : وتعتمد على أسلوب التعليم الجماعي الذي يقوم على تجميع التلاميذ من الفئة العمرية الواحدة والإعاقة الواحدة في فصل دراسي واحد ويقوم بتدريسه معلم أو أكثر، وهذه الطريقة تستدعي مبررات اقتصادية واجتماعية، فمن الناحية الاقتصادية فهي توفير الوقت والجهد حيث يخطط المعلم ويتنفذ في وقت واحد، أما الناحية الاجتماعية فهي من صف دراسي واحد.

عيوب هذه الطريقة :

١- لا تراعي الفروق الفردية بين الأطفال ذوي الإعاقة الواحدة من حيث الميول والاحتياجات والقدرات وتحرم التلاميذ من الفرص التعليمية المناسبة.
٢- هذا الأسلوب لا يتيح للمعلم الوقوف على أحوال التلاميذ المعاقين وفهم دوافعهم وحاجاتهم والتعمق معهم في جوانب شخصياتهم ونوع إعاقتهم ودرجاتهم.
٣- تقليل فرص الإرشاد والتوجيه المقدم للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وافتقار عملياتها مما ينعكس سلباً على تعلم وتدريب هذه الفئة.

ويمكن التغلب على عيوب هذه الطريقة عن طريق :

(أ) ظاهرة التصنيف المتجانس، إلا أن هذا التصنيف يؤدي إلى :

١- **النمط المتميز** : قد يشعر بعض التلاميذ من ذوي الإعاقة بعدم الثقة نتيجة تدني مستواه بسبب إعاقته أمام الآخرين.

٢- أنها لا تراعي الفروق الفردية.

(ب) تقليص إعداد ذوي الإعاقات كل حسب نوع ودرجة الإعاقة : وهي قد تسهم في مراعاة الفروق الفردية، ولكن قد تؤدي الأعداد الكبيرة أو الصغيرة إلى عدم التقدم الملموس في التوجيه.

(جـ) المزج بين الطريقة الفردية والجماعية : وهي من الطرق التي تصلح مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة حيث يراعى فيها فردية المتعلم وذاتيته، في حين يتم دمجه في بعض الأنشطة التكيفية والتوافقية مع الآخرين، وهي من الطرق الهامة التي وجدت قبولاً في تعلم ذوي الاحتياجات الخاصة وهو ما تم الاستفادة منه في دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في فصول العاديين.

وهناك طرق أخرى للتدريب والتدريس مثل طرق المشروع والتعليم المبرمج وتدريب المجموعات وغير ذلك.

معلم الفئات الخاصة :

مهامه - خصائصه - متطلباته التربوية - المهام الرئيسية لمعلم الفئات الخاصة :

أولا : المهام التربوية :

وتتمثل في تنمية شخصية التلميذ المعاق ومساعدته على تحقيق تكاملها اجتماعياً وثقافياً ويتم ذلك من خلال :

١- تمكينه من أداء دوره مرشدا وموجها عن طريق دراسته للنمو النفسي ومبادئ الصحة النفسية وعلم النفس الاجتماعي.

٢- تزويده بالمهارات اللازمة للتعاون مع أعضاء الهيئة التعليمية مما يحققه النمو المتكامل وخلق جو مدرسي مناسب.

٣- تمكينه من ملاحظة جوانب النمو والعمل على تكاملها.

٤- تمكينه من تهيئة الجو المدرسي للعمل الجماعي.

٥- فهمه للبيئة الاجتماعية المحيطة به وأهم متطلباتها.

ثانيا : المهام المعرفية :

يعد نقل المعرفة وتقديمها للتلاميذ دوراً أساسياً للمعلم مما يفرض عليه مسئوليات عدة منها :

١- الاهتمام بما يستجد في ميدان التخصص بما يحفظ مكانته بين تلاميذه.

٢- الاهتمام بما وراء حدود التخصص من مواد ثقافية تكسبه سعة الأفق.

٣- الإلمام بالمواد الدراسية باعتباره مصدراً للمعلومات ومراجعاً للتلاميذ.

٤- إدراك عدم محدودية المعرفة وتراكمها مما يحفزه على التزود بها.

٥- تنوع طرائق التعليم بما يتناسب ونوع الإعاقة ودرجاتها.

٦- القدرة على تحديد ما يلائم التلاميذ من طرق انتقاء الخبرات المناسبة.

ثالثا : المهام الثقافية :

وتتمثل فيما يلي :

١- المعلم باعتباره مسئول عن نقل القيم الاجتماعية فهو يقوم بأهم الأدوار في عملية التطبيع الاجتماعي للطفل المعاق وتنمية جوانب شخصيته.

٢- أنه وسيط ثقافي فهو يهيئ الوسط المناسب لتنمية السلوك الاجتماعي بشكل فعال لدى الأطفال المعاقين.

الخصائص العلمية الواجب توافرها في معلم الفئات الخاصة :

١- القدرة على التفسير : فمن الضروري أن يكون مفسرا لخبرات الأطفال بالإضافة إلى تفسير المجتمع الذي ينتمي إليه من حيث الأهداف والمجهودات التي يبذلها الأفراد لتحقيق هذه الأهداف، والفرص التي يتيحها والإمكانيات والخدمات وغير ذلك فتفسير المعلم ضرورة لكل معلم بما في ذلك معلم الفئات الخاصة.

٢- اتساع الخبرات وتنوعها : وهي من الصفات التي تلازم المعلم حيث تلقي عليه مساعدة الأطفال بعامة والمعاقين بخاصة، ولا يتحقق ذلك بالتركيز على الكتب المدرسية المكتوبة حيث أنها لا تتناول كل مشكلات الأطفال المعاقين.

٣- القدرة على تحديث المعلومات التربوية والنفسية وتجديدها : ويتمثل ذلك في المجال التربوي والتعليمي بصفة عامة ومجال تربية ورعاية المعاقين بصفة خاصة.

٤- القدرة على تعليم الآخرين : فهو خبير في الطرق والوسائل التي يستقبل بها خبرات وإمكانات الأطفال المعاقين بحيث يسعى إلى تنميتها داخل المدرسة وخارجها.

٥- القدرة على التفكير العلمي : فهو صفة أساسية في المعلم، فهو يفكر لنفسه ولغيره في مواجهة مشكلات الحياة بإيجابية وحسن تصرف، وأن يتصف بالذكاء الوظيفي الذي يظهر مهارات خاصة في معالجة مشكلات المعاقين باختلاف نوع الإعاقة ودرجاتها.

وهناك خصائص أخرى للمعلم وردت في العديد من البحوث والمراجع فيها أنه مرشد وموجه للسلوك، المعلم مرب، وناقل للمعرفة، ومجدد ومبتكر ومخطط ومشارك تربوي، أداة للتغيير والتحديث، قدوة، طالب علم ومعرفة المعلم إنسان، المعلم متعلم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل الفصل، المعلم محرر للطاقات وموجه للتعليم، المعلم خبير يعرف، المعلم ممثل يلعب أدوار عدة، المعلم مقوم تربوي، المعلم باحث عن تكنولوجيا الغد، وغيرها من الخصائص الشخصية والنفسية الأخرى.

المتطلبات التربوية لإعداد معلم الفئات الخاصة (المعاقين/المتفوقين) :

من أهم هذه المتطلبات الهامة للمعلم هي :

١- تكامل المعلومات : حيث يتطلب تحقيق أهداف التربية الخاصة تقديم مناهج تتسم بالتكامل والبعد عن التضييق والتخصص، كذلك يجب أن تكون فترة إعداده مناسبة.

٢- إعداد معلم يتفهم أبعاد التربية الخاصة، ويؤدي دوره بكفاءة، ويدمج بين النظري والعملي، ويستند إليه في تدريب المعاقين أو المتفوقين على استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية لرفع مستوى الأداء والكفاءة لهم.

٣- إعداد معلم يتفهم البيئة وتنمية المجتمع : قادر على المشاركة في الأنشطة الاجتماعية وتحقيق التفاعل المنشود مع البيئة، مما يتطلب ألا تقع المناهج عند حد تقديم المقررات بشكل نظري بل إتاحة الفرصة لطلابه للتدريب العملي لجانب من جوانب إعداده لمهنية التدريس.

٤- إعداد معلم يتفهم جيدا مدخلات تعليم الفئات الخاصة ومخرجاتها، وهذا عنصر أساسي في برامج إعداده المهني وهذا يتطلب :

- فهم فلسفة وأهداف التربية الخاصة وكيفية تطبيقاتها في مدارسنا.
- فهم فلسفة الطفل المعاق وخصائص نموه وكيفية التعامل معه وتقييم خصائصه الشخصية.
- توافر الشخصية القيادية القادرة على التأثير في الأطفال وكسب حبهم وتقديرهم.
- الإقلال من دور المعلم كناقل ومقدم للمعرفة وزيادة دوره كموجه ومرشد ومخطط للعملية التعليمية.
- القدرة على التقويم (الطفل المعاق/المتفوق) سلوكياً وتعليمياً ووجدانياً وتشخيص القصور.
- القدرة على تدريس مادة أو مجموعة مواد للطفل في المراحل الأولى.
- القدرة على الإرشاد النفسي للأطفال.
- القدرة على التوجيه الاجتماعي للأطفال وكشف مواهبهم وإمكاناتهم وتوجيههم نحو اختيار العمل المناسب أو الدراسة المناسبة.
- القدرة على ممارسة بعض المهارات اليدوية والتعليمية لاستقلالها في تعليم الأطفال المعاقين.

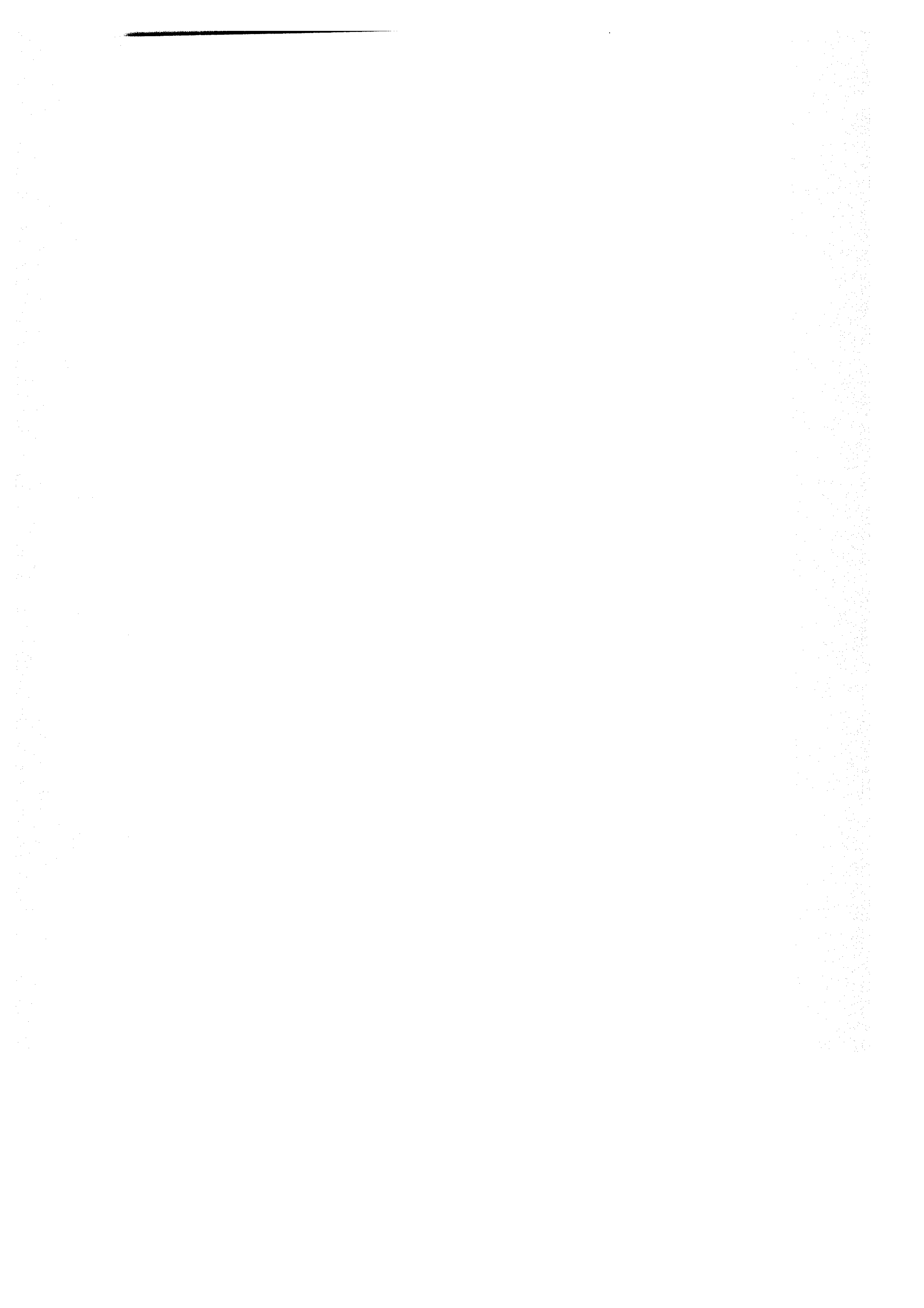
٥- وجوب إدراك الطالب المعلم جيداً للأهداف التي يسعى إليها من خلال الممارسة الفعلية للمهنة.

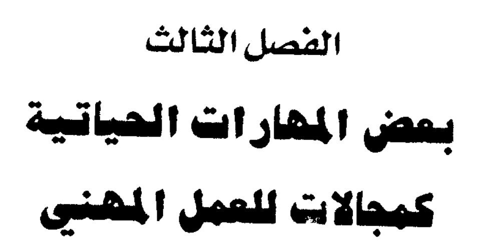
٦- من الحاجات الأساسية للطفل المعاق إحساسه بالأمن في بيئته، فدراسة حاجات الفئات الخاصة تساعد المعلم على معرفة نقاط الضعف في حياته الأساسية وتساعده على معرفة الظروف اللازمة لنمو الشخصية نمواً متكاملاً.

٧- أصبحت مهنة التعليم من المهنة الرفيعة ذات أصول وقواعد علمية وأساليب خاصة بالطب والهندسة والقضاء مما يتطلب إعداداً خاصاً لمن يرغب الالتحاق بها ، وعلى الدولة أن توفر الإعداد اللازم من المعلمين المعدين وفقا للمستويات العلمية والمهنية المقبولة في حدود ما يجب أن يتوافر فيه من الجوانب العلمية والمهنية.

٨- نظرا للتطور السريع في تكنولوجيا التعليم يجب تزويد معلم الفئات الخاصة بالمستحدثات من المعارف والمعلومات في مجال التخصص لمواكب التغيرات العالمية في تربية وتعليم هذه الفئات، مما يتطلب توفير فرص للتدريب أثناء الخدمة.

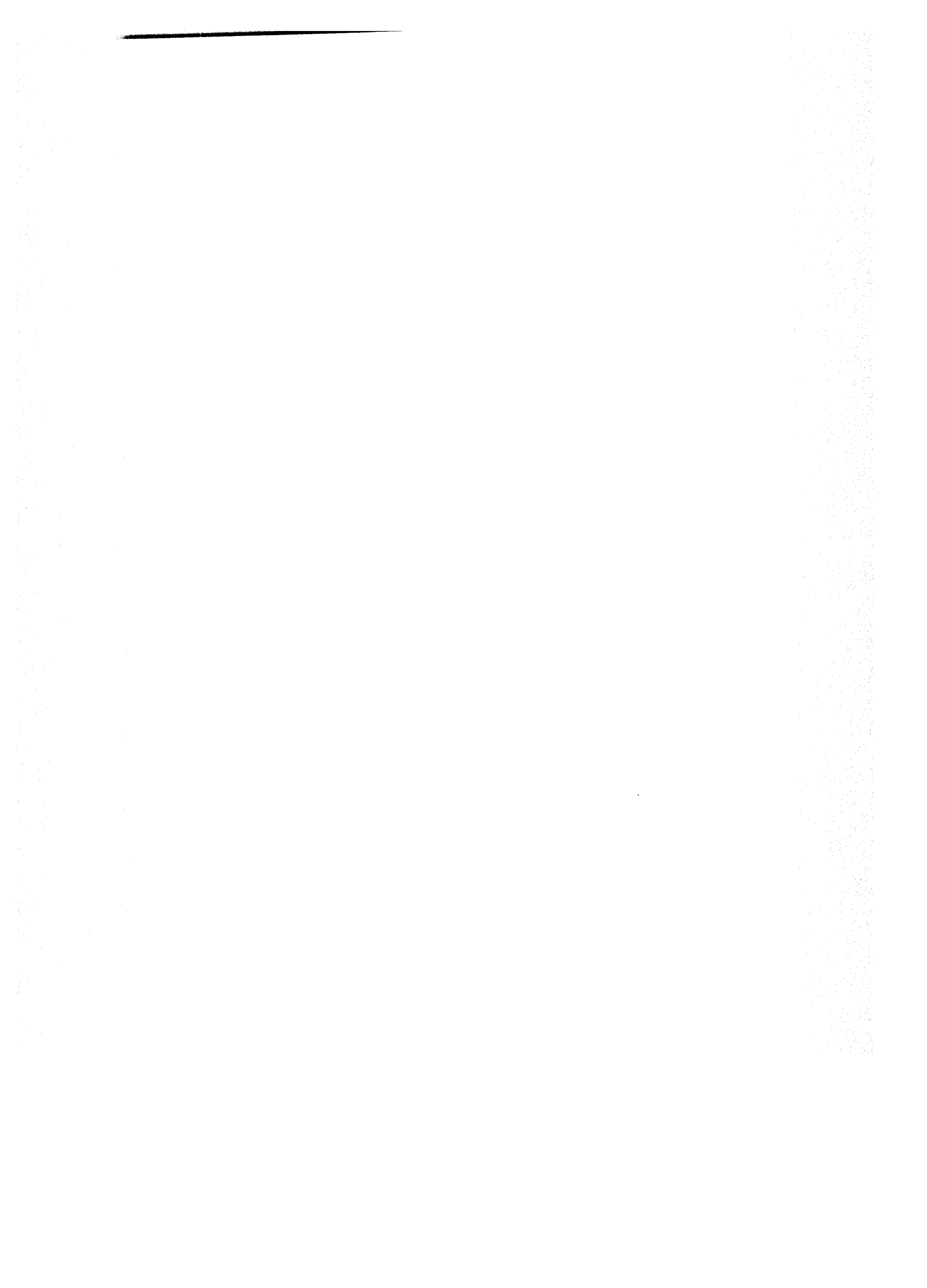
٩- لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم لابد من تهيئة الظروف الاقتصادية والاجتماعية له بحيث يقبل على أداء عمله بحرص وإتقان باستمرار وتوفير الوسائل التي تجذب أفضل العناصر للإقبال على العمل في مجال تربية وتعليم ذوي الحاجات الخاصة وتدفع العاملين في المجال إلى المزيد من التقدم والنهوض بمستوى المهنة في هذا المجال.





الفصل الثالث

بعض المهارات الحياتية كمجالات للعمل المهني



الفصل الثالث

المهارات الحياتية كمجالات للعمل المهني

أ- مهارات القيادة Leadership Skills والمرتبطة بتكوين العلاقات الإنسانية

تعرف القيادة بأنها نوع من العلاقة بين شخص ومجموعة أفراد في بيئته بحيث تكون لإرادته ومشاعره وبصيرته قوة التوجيه والسيطرة على هؤلاء الأفراد في السعي وراء هدف مشترك وتحقيقه، ويقصد بالقائد الشخصي الذي ينال اهتمام الجماعة، وهذا الشخص يتميز بأنه يجوز حب أعضاء الجماعة، وهو الذي يمثل بالنسبة لهم النموذج الطيب والذات المثالية أى أن كل فرد من أفراد الجماعة يود أن يصبح مثل هذا القائد.

صفات القائد :

١- أن يكون متحمساً للعمل.
٢- حسن المظهر ولديه طاقة بدنية.
٣- يتمتع بالصداقة والمودة للآخرين.
٤- يتمتع باللباقة وحسن التصرف.
٥- العدل في معاملة أفراد الجماعة.
٦- لديه القدرة على البت في الأمور المختلفة.
٧- لديه القدرة على الحس بالمشكلات التي قد تحدث ويعمل على كلا منها.
٨- يتمتع بقدر عال من الذكاء.
٩- لديه القدرة على صنع القرارات واتخاذها.

القيادة الجماعية :

وهي القيادة التي يقوم فيها كل عضو بدور يتناسب مع قدراته وإن

كل فرد يستطيع أن يكون قائدا في بعض المواقف، وهي توزيع المسئوليات والمهام بين أفراد الجماعة كل حسب قدراته التي يتميز بها.

مميزات القيادة الجماعية :

١- تؤدي إلى تنمية شخصية/أفراد الجماعة.

٢- تؤدي إلى المشاركة الإيجابية لأفراد الجماعة.

٣- تزيد التفاعل والتوافق بين أفراد الجماعة.

٤- تقلل العبء على القائد والاعتماد عليه.

٥- تؤدي إلى تكافؤ الفرص بين أفراد الجماعة.

٦- تسمح بإنطلاق الطاقات والمقدرات الكامنة لدى كل فرد من أفراد الجماعة.

٧- تقلل بل تكاد تقضي على النزعات الفردية لأفراد الجماعة.

عيوب القيادة الجماعية :

قد تؤدي إلى الفوضى إذا لم تحدد مسئولية ومهام كل فرد في الجماعة.

خصائص السلوك القيادي :

١- المبادرة وحسن التصرف في المواقف.

٢- المثابرة.

٣- التفاعل الاجتماعي.

٤- التمثيل الخارجي للجماعة.

٥- العلاقات العامة الناجحة.

٦- الطموح.

٧- القدرة على التخطيط السليم.

مهارات تكوين العلاقات الإنسانيـة الفاعلة في المدرسة :

تلعب العلاقات الإنسانية دوراً مهماً في عمليات التفاعل التربوي داخل الفصل المدرسي، كما تلعب دوراً مهماً في اتخاذ القرارات التربوية وفي صنعها ، فالقرارات التي يتخذها المعلم تتوقف على شخصيته وعلى علاقته بتلاميذه، كما أن السلوك التربوي والتعليمي للمعلم يتأثر بدرجة كبيرة بالعلاقات الإنسانية التي تربط بينه وبين تلاميذه وتتأثر العلاقات الإنسانية داخل الفصل المدرسي بنمط الإدارة الذي يتبعه المعلم، فالإدارة الديمقراطية تعطي أهمية كبيرة للعلاقات الإنسانية وللجوانب الإنسانية في العملية التعليمية.

والمعلم الناجح هو الذي يدير فصله بطريقة ديمقراطية، وبالتالي فإن نجاح المعلم في القيام بأدواره التربوية يعتمد على مدى إجادته في تكوين العلاقات الإنسانية الناجحة مع تلاميذه وزملائه ورؤسائه.

ويقصد بالعلاقات الإنسانية هنا أنها عملية تنشيط دوافع الأفراد في موقف معين لتحقيق توازن بين رضاهم النفسي والذاتي وتحقيق الأهداف المرغوبة، أى أن الهدف الأساسي للعلاقات الإنسانية هو التوفيق بين إشباع الحاجات الإنسانية أو إرضاء المطالب الشخصية للفرد وبين تحقيق الأهداف المنشودة (المرغوبة).

وبذلك يكون للعلاقات الإنسانية أربعة عناصر أساسية هي : إشباع حاجات الأفراد- رفع الروح المعنوية لهم عن طريق استثارة دوافعهم- تحسين ظروف البيئة التي يعيشون فيها- تحسين الوضع المادي لهم.

أهمية العلاقات الإنسانية في المدرسة :

للعلاقات الإنسانية دوراً مهماً في تحسين المناخ المدرسي، فكلما كانت

العلاقات الإنسانية بين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ وبعضهم وبين المعلمين وزملائهم ورؤسائهم جيدة كلما تحسن المناخ المدرسي، وكلما كانت بيئة المدرسة بيئة جاذبة للتلاميذ.

إن المعلم الناجح في عمله هو ذلك المعلم الذي يحظى باحترام وتقدير تلاميذه وزملائه ورؤسائه على حد سواء، وهو المعلم القادر على إلهام تلاميذه واستثارة دوافعهم للتعلم بحيث يمكنهم الاستفادة بأحسن ما لديهم كأفراد وجماعات. وهذا المعلم يستطيع استخدام أساليب التعزيز المناسبة لتلاميذ فصله، فيقدم المكافآت المناسبة للاستجابات الصحيحة والسلوكيات المرغوبة، كما يقدم وسائل العقاب المناسبة لتعديل الاستجابات غير السليمة ومنع السلوك غير المرغوب فيه، كما أنه يستطيع استخدام أساليب التغذية المرتدة التصميمية المناسبة لتعديل سلوك التلاميذ وإحداث التعلم لديهم.

ويمكن القول إن اتباع المعلم للأساليب الديمقراطية في إدارة الفصل والتي تتيح للتلاميذ حرية الرأى وحرية التعبير، يتيح له فرص تكوين علاقات إنسانية جيدة مع تلاميذه، هذه العلاقات الإنسانية عادة ما تكون قائمة على الاحترام والمحبة وتكون في حدود العمل المدرسي.

العلاقات الإنسانية ثمرة الاتصال بين المعلم والمتعلم :

تلعب المؤسسة التعليمية دوراً مهماً في تنشئة الأفراد وتربيتهم فالمؤسسة التعليمية تعد مصانع الحياة الاجتماعية للأفراد، ففيها يتعلم الفرد أساليب التعامل مع الآخرين وكيف يتحمل المسئولية وعلى سبيل المثال عندما يلتحق الطفل بالروضة لأول مرة، فإنه ينفصل عن والديه لمدة طويلة خلال اليوم، ويواجه مواقف اجتماعية عديدة تساعده على أن يصدر

أحكام وقرارات تخصه ودون مساندة والديه، وتتاح للطفل فرص إصدار قرارات تخصه في أوقات الراحة واللعب والغناء وممارسة الأنشطة المختلفة.

ويقع علي المعلمين دوراً كبيراً في توجيه المتعلمين وتربيتهم وتدريبهم علي تحقيق أهداف التوافق النفسي والاجتماعي وتحقيق النضج الاجتماعي وتكوين علاقات، وتتعدد الأساليب التي يمكن أن يتبعها المعلمين في تعاملاتهم مع المتعلمين لتحقيق النضج الاجتماعي وإكسابهم مهارات تكوين علاقات اجتماعية (إنسانية) ناجحة، وهذه الأساليب يمكن تلخيصها فيما يلي :

١- توفير المناخ النفسي والاجتماعي والتربوي الذي يتيح فرص ظهور الميول والقدرات الفردية لدى المتعلمين.

٢- مساعدة المتعلم على مواجهة مشكلاته الشخصية والتغلب عليها حتى يكتسب بذلك ثقته في نفسه ويكتسب تقبل زملاؤه وحبهم له.

٣- أن يقوم المعلم بتدريب المتعلمين على أساليب التفكير السليمة وذلك بإعطائهم أمثلة لمشكلات تتصل بحياتهم اتصالاً مباشراً وتعليمهم كيفية حل هذه المشكلات.

٤- توفير الجو الاجتماعي الذي يساعد على تهيئة الفرص للمتعلم للاتصال الاجتماعي وتجريب الحياة الاجتماعية خارج المنزل.

٥- أن يدرب المعلم المتعلمين على إتباع الأساليب الديمقراطية في التعامل حتى يكتسبون الاتجاهات الديمقراطية بحيث يكونون على دراية بأن معنى الديمقراطية ومضمونها هو أن يتقبل الفرد الرأى الآخر إذا أجمع عليه أغلب الأفراد.

٦- أن يتعاون المعلمين مع الآباء في كل مشكلات الأبناء، ودراسة أحوالهم دراسة جيدة.

واجبات المعلم في مراعاة النضج الاجتماعي للمتعلمين :

١- أن يكون المعلم على دراية بأن كل متعلم يختلف عن الآخرين من حيث الخصائص الشخصية والقدرات العقلية والميول والاتجاهات والقيم والعادات والتقاليد، وعلى المعلم أن يدرك أن هناك فروق بين المتعلمين ينبغي عليه مراعاتها، وأن يبذل جهده في توجيه من يحتاج منهم إلى مساعدته ورعايته حتى يتغلبوا على مشكلاتهم الشخصية وذلك حتى يتوافقوا مع زملائهم ومعلميهم توافقا صحيحاً.

٢- أن يساعد المعلم المتعلمين على أن يكونوا قادرين على الحكم على الأشياء بطريقة صحيحة وأن يستطيعوا حل المشكلات التي تواجههم وأن يشترك معهم في مناقشة مشاكلهم وتحليل أسبابها ودواعيها.

٣- يؤثر السلوك الديمقراطي للمعلم أثرا قويا في سلوك المتعلمين لأن للمعلم دور قيادي وريادي فهو يمثل القدوة بالنسبة لهم. وعلى المعلم أن يحرر نفسه من التعصب وألا يفرق بين المتعلمين وبعضهم وأن يبذل كل جهده لإشاعة الجو الديمقراطي داخل الفصل.

٤- يمكن للمعلم مساعدة المتعلمين على تعلم أساليب التعامل مع الآخرين من خلال ممارسة الأنشطة التربوية مثل أوقات ممارسة الأنشطة الفنية والرياضية وأن يساعدهم على التوافق مع الجماعة وأن يتعاونوا في ممارسة الأنشطة التربوية الجماعية مثل اللعب الجماعي والموسيقى وغيرها من الأنشطة.

٥- يجب أن تمتد الصلة من المعلم إلى الوالدين حتى يشعر المتعلم بأن المعلم يهتم به شخصيا ويعمل على إسعاده.

أهم أدوار المعلم في الفصل :

١- تحقيق النمو الذاتي للمتعلمين : على المعلم أن يشجع المتعلمين على النمو الذاتي إلى أقصى درجة ممكنة سواء كان ذلك في الجوانب الوجدانية أو في الجوانب المعرفية والاجتماعية والمهارية، فلا ينبغي أن يقدم المعلم للمتعلمين الحقائق المعرفية ولكن عليه أن يساعدهم على اكتشاف هذه الحقائق باتباع أساليب التفكير العلمي المناسبة حتى يتمكن المتعلم من اكتساب مهارات التفكير الصحيحة والتي تساعده على إتقان التعلم وتحقيق الأهداف التربوية. وهنا يمكن للمعلم توجيه المتعلمين نحو القيام بأنشطة ذاتية مثل استخدام الحاسب الآلي التعليمي أو الألعاب التعليمية مع تقليل الواجبات المنزلية وتقليل الحصص الدراسية والتعليمية، وترك وقت كاف يقوم فيه المتعلم بأداء الأنشطة اللاصفية والتعلم الذاتي.

٢- تنمية مهارات الدراسة والتعلم لدى التلاميذ : يقصد بمهارات الدراسة والتعلم الأساليب التي يتبعها المتعلم في استذكار دروسه واكتساب المعرفة والمهارات، ويمكن تنمية هذه المهارات عن طريق تدريب المتعلمين عليها، وعندما يكون المتعلم في مرحلة دراسية يتعلم فيها القراءة والكتابة وأساسيات الرياضيات والعلوم فإنه يمكن أن يتدرب على التعلم الذاتي من خلال اتباع الخطوات التالية :

- حصر عناوين المادة المطلوب تعلمها.
- محاولة تذكر المعلومات السابقة المرتبطة بالمادة المطلوب تعلمها.

- أن يتعرف المتعلم على العناوين الرئيسة والجمل والكلمات والمفاتيح.
- تحويل المادة النظرية إلى أسئلة وذلك بتحويل كل عنوان رئيسي إلى سؤال يمكن الإجابة عنه من المادة المعطاه.
- قراءة الأنشطة المرتبطة بالمادة العلمية للحصول على إجابات عن الأسئلة التي تم صياغتها في الخطوات السابقة.
- وضع المادة العلمية في الصيغة التي يمكن للمتعلم أن يستخدمها في الإجابة عن الأسئلة دون استخدام الكتاب.

والإجابة عن الأسئلة سالفة الذكر ومراجعة الإجابات التي يتم التوصل إليها للتأكد من صحتها.

وينصح بعض المربين بأن تكون الواجبات المنزلية التي يحددها المعلم للمتعلمين هي المسئولة عن تدريب المتعلمين عن التعلم الذاتي، كما ينصح هؤلاء المربين بألا تزيد مدة قيام المتعلم بحل هذه الواجبات عن ساعة واحدة في اليوم وبانتظام، وهذه الواجبات تساعد المتعلمين على اكتساب القدرة على تخطيط أوقات فراغهم وعلى المعلمين والآباء توجيه المتعلمين بعدم الاستعجال في حل الواجبات المنزلية والتأكد من الحلول التي يصلون إليها مع التأكيد على أن المعلم يقوم بتصويب أى أخطاء في هذه الحلول. وهنا يجب أن يتأكد المعلم من إكساب المتعلمين ما يلي :

- الرغبة في التعلم وفي بذل الجهد لاكتساب المعرفة أى تحمل المتعلم مسئولية تعليم نفسه بنفسه.
- القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات التي يكتسبها.

- المهارة في وصف الظواهر.
- الترتيب في الدراسة والاستذكار.
- القدرة على حل المشكلات.
- عدم الاضطراب الانفعالي
- القدرة على إدارة الذات.
- مهارة الدراية بالذات.
- مهارات التفكير والتعلم التعاوني.
- تنمية الاستقلال لدى المتعلم ومن ثم الاعتماد على النفس.

٣- تحديد أهداف التدريس :

ينبغي أن يكون المعلم على دراية تامة بأهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها ، وأن يلم بخصائص نمو المتعلمين في هذه المرحلة العمرية. ويمكن تحديد واجبات المعلم بالنسبة لأهداف التدريس على النحو التالي :

- الإلمام بأهداف التربية.
- الإلمام بأهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها.
- الإلمام بالأهداف العامة للمادة التعليمية التي يقوم بتعليمها.
- القدرة على تحليل الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية قابلة للتطبيق في الموقف التعليمي.
- اختيار أنشطة التعليم والتعلم وطرق التدريس المناسبة والتي تساعد على تحقيق هذه الأهداف.

العلاقات الإنسانية والصحة النفسية :

العلاقات الإنسانية السوية القائمة على الاحترام المتبادل والتعاون تساعد الأفراد على أن يتخلصوا من القلق والتوتر والاضطراب وبالرغم من الآثار السالبة للتقدم العلمي والتكنولوجي المذهل وما نتج عنه من تغيير في أنماط الحياة الاجتماعية وزيادة معدلات التلوث البيئي فإنه من المأمول أن تقوم المؤسسات التربوية بتنشئة أفراد المجتمع تنشئة صحيحة تعتمد على مبادئ الدين الإسلامي الحنيف الذي يؤكد على التعاون والمحبة والسلام الاجتماعي مما يؤدي إلى تحسن في حياة أفراد المجتمع وفي تعاملاتهم مع بعضهم البعض.

٢- مهارات التواصل والاتصال
Communication Skills

يقصد بها قدرة الفرد على التعبير عن نفسه بطريقة لفظية وبطريقة غير لفظية، بصورة مناسبة لثقافته، وكذلك القدرة على الإفصاح عن رغباته في القيام بنوع معين من الفعل الذي يمكنه القيام به، وتعني أيضا القدرة على السؤال عن النصح في وقت الحاجة، وهذه المهارة تتضمن مهارتي التحدث والاستماع.

فالاتصال هو العملية التي تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الأفراد ويطلق عليها عملية التواصل.

ويوجد اتصالات جمعية Mass Communication وذلك عن طريق نقل أفكار أحد الأفراد إلى مجموعة كبيرة من الناس مثل الخطيب أو المحاضر، والنوع الثاني هو اتصال بين شخصين ويتم بين فردين، والاتصال بصفة عامة يتكون من تفاعل ثلاثة عناصر أساسية : المرسل والمستقبل والرسالة التي عادة ما تكون لفظية شفاهية أو مدونة، ولذا فيمكن تعريف الاتصال بأنه العملية التي يتفاعل بها المرسل والمستقبل مع الرسالة وموضوعها، أو هو العملية التي يقوم عن طريقها الفرد بالتأثير في فرد آخر أو جماعة أخرى عن طريق الحديث إليهم أو بث رسالة معينة إليهم، وفيما يلي عرض موجز عن عناصر الاتصال وعددها خمسة عناصر :

١- مصدر الرسالة وهو عبارة عن فرد أو مجموعة من الأفراد أو مؤسسة معينة تبث رسالة معينة وفي هذه الحالة يعتمد نجاح الاتصال على نوع المصدر ، وعلاقته بالمتلقي.

٢- محتوى الرسالة وهو عبارة عن الأفكار والمعلومات التي يرغب المصدر في توصيلها إلى المتلقي.

٣- وسائل نقل الرسالة، ويتم نقل الرسالة عن طريق الكلمة المكتوبة أو المسموعة أو الإيماءات أو الإيحاءات والاتصال البصري.

٤- المتلقي : وهو فرد أو مجموعة من الأفراد توجه إليهم الرسالة ويعتمد نجاح الاتصال على قدرة المتلقي أو المتلقين على فهم الرسالة واستيعابها وموقفه تجاه موضوعها.

٥- رد الفعل : ويقصد برد الفعل درجة تأثر المتلقي بالرسالة التي تلقاها، وقد يكون هذا التأثر إيجابياً أو سلبياً.

وسائل الاتصال غير اللفظي :

يعتمد الاتصال غير اللفظي على الإشارات والإيماءات وتعبيرات الوجه وإشارات اليدين وحركة الجسد، ويكون التعبير غير اللفظي منحصرا بين الحركات اللاإرادية التي تشير إلى اتجاه معين أو الحركات الشعورية لمجموعة معينة من الإشارات أو العلامات مثل القوانين المهنية أو العمالية. وتوجد بعض الإشارات غير المتعلمة كابتسامة الوليد وانفعالاته إلا أن هذه الإشارات دائما تكون لها مدلولات نفسية أى أنها قابلة للتفسير.

أشكال الاتصال غير اللفظية

الاتصال بالنظر Eye Contact :

إن استمرار نظرات العين وتدفقها بين الفرد والآخرين يدعم الثقة بينه وبينهم، ولكي يكون الاتصال بالعين ذات فعالية ينبغي مراعاة ما يلي :

١- أن يستمر الاتصال بالعين مدة تتراوح بين ٤ ، ٥ ثوان.

٢- أن يكون الفرد عادلا في توزيع نظراته بين الموجودين في محيطه البصري أو في المكان الذي يجلس فيه.

٣- أن توجه بعض الوسائل غير اللفظية من خلال النظرات المعبرة.

تعبيرات الوجه Face Expression :

ينبغي تجنب الوجه المتجهم عند التعامل مع الآخرين كما لا ينبغي الإفراط في تعبيرات الوجه المسرحية، والأفضل أن يكون الفرد متسقا في تعبيرات وجهه مع تعبيراته اللفظية.

إشارات اليد Hand Creatures :

تستخدم إشارات اليد لجذب انتباه الآخرين وهذه الإشارات لا ينبغي أن توحي بأى قيم سالبة أو موجبة، وأن تكون معبرة وألا تكون عصبية مع عدم المغالاة في استخدام اليدين.

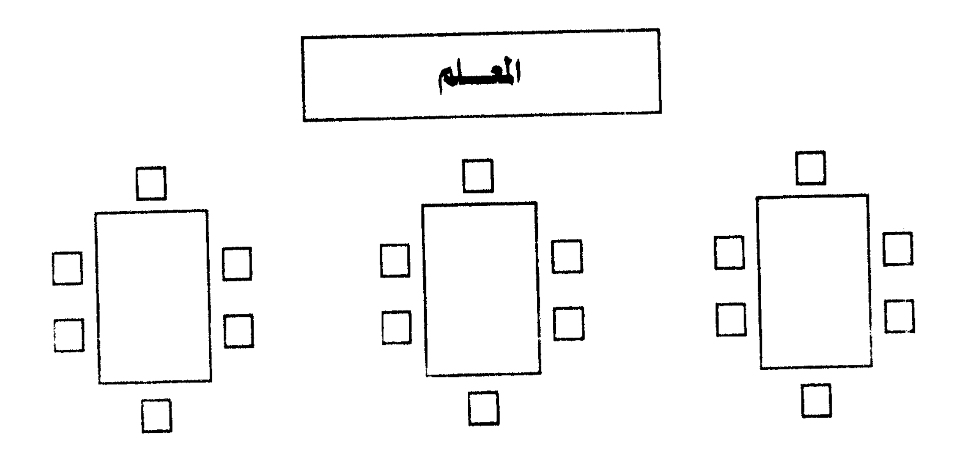
الوقفة Posture :

يمكن للفرد الوقوف للاتصال غير اللفظي بالآخرين، وفي هذه الحالة لا ينبغي أن يضع الفرد يديه في جيبه وأن لا يشبك ذراعيه أمام صدره دون الإفراط في النظر لأسفل أو لأعلى وبحيث تكون الوقفة ملائمة للموضوع وللحديث ولمستوى الحضور وبحيث تعكس حرية وتلقائية ونشاط وثقة بالنفس.

جلوس التلاميذ في الفصل والاتصال :

هل ترتيب مقاعد التلاميذ داخل الفصل وطريقة جلوسهم يؤثر على أدائهم التعليمي والتربوي ؟ إذا كانت الإجابة على هذا السؤال نعم فإنه ينبغي التعرف على أكثر طرق ترتيب مقاعد التلاميذ وجلوسهم في الفصل

فعالية بطريقة حلقة البحث أو الجلوس على مائدة مستديرة أو الجلوس بالطريقة النمطية أى طريقة المحاضرة التي يواجه فيها المعلم التلاميذ وهم جالسين في صفوف. وفي هاتين الطريقتين أوضحت نتائج الدراسات أن التلاميذ الذين يواجهون المعلم مباشرة هم أكثر تفاعلا مع المعلم عن زملائهم الذين يجلسون في الجوانب، فالتلاميذ الذين يجلسون في الصفوف الوسطى هم الأكثر تجاوباً.



شكل (٢) المجموعات الصغيرة

مهارة التفاوض

المهارات التفاوضية تقوم على قدرة المفاوض على إقناع الآخرين، والإقناع هو محاولة تغيير آراء أو اتجاهات الآخرين عن طريق الاتصال المباشر، وتعتمد عملية الإقناع على عدة أسس خاصة بالاتصال الجيد، وهي المفاوض ذاته وقدراته الإقناعية، وتمكنه من جوانب الموضوع الذي يتفاوض بشأنه بالإضافة إلى موضوع التفاوض أو الرسالة التي يريد المفاوض إقناع الآخرين بفحواها، ولكي يستطيع المفاوض القيام بمهمة التفاوض بفعالية فلابد أن تكون الرسالة أو الموضوع الذي يتم التفاوتض بشأنه واضحا وأن يكون مباشراً، كما أن وسيلة الاتصال سواء كانت لفظية أو غير لفظية لابد وأن تكون واضحة بالنسبة للمفاوض أو الشخص أو الأشخاص الذين يفاوضهم، وأخيرا فإن المتلقي الذي تهدف إلى تغيير رأيه أو اتجاهه لابد أن تتم استثارته أى استثارة دافعيته سلقبول الرسالة، ولابد أن تتأكد من أنه على قدر من المرونة بحيث يمكن أن يقتنع بالرأي الآخر، والفرد يمكن أن يكون أكثر اقناعا للآخرين إذا توافرت فيه الخصائص التالية :

١- الصدق :

إن أقصر الطرق لإقناع الآخرين هو الصدق، ويمكن أن يكون الصدق عامل حاسم في عملية الإقناع إذا كان من تفاوض لديه القابلية لأن يصدقنا، وهذه العملية يمكن أن نطلق عليها لفظ المصداقية وهنا ينبغي أن يتوفر لدى المفاوض ما يلي :

أ - دراية كاملة بموضوع التفاوض أو الموضوع الذي يرغب في إقناع الآخرين به.

ب - أن يكون مقتنع اقتناعا حقيقيا بموضوع التفاوض وأن يؤمن به بحيث يكون جديرا بثقة من يفاوضهم.

٢- التلقائية :

ينبغي أن يتحدث المفاوض بطريقة عفوية بحيث يبدو للآخرين أنه يتحدث إليهم دون اصطناع الكلام وأنه لا يقصد من حديثه معهم الاقناع بما يرى فقط، فكلما كان المفاوض تلقائيا في تعامله مع من يفاوضهم كلما اكتسب ثقتهم ومن ثم تزداد قدراته على الإقناع.

٣- الجاذبية :

كلما كان المفاوض يتحدث بطريقة جذابة وبأسلوب شيق كلما كان أكثر تأثيرا عليهم وكلما كان قادرا على تغيير اتجاهاتهم وإقناعهم بما يتفاوض بشأنه.

٤- تشابه المفاوض مع من يتفاوض معهم في بعض الخصائص :

مثل التشابه في المستوى الاجتماعي الاقتصادي أو التشابه في المستوى التعليمي أو المهني، وكلما زاد هذا التشابه كلما ازداد ميل الأفراد لبعضهم البعض الآخر. وكلما تشابهت الاتجاهات كلما زاد التجاذب بين المفاوض ومن يتفاوض معهم.

٥- أن تكون لديه قدرة عالية على العرض الجيد لموضوع التفاوض :

وهنا ينبغي على المفاوض أن يتخير الأسلوب المناسب الذي يؤثر على إقناع الآخرين، فكيفية نقل المفاوض للرسالة وطريقته تؤثر في درجة قبول من يتفاوض معهم لآرائه، كما أن المسافة بين المفاوض ومن يتفاوض معهم وجها لوجه تؤثر في درجة إقناعهم ويكون امتناعهم أكثر إذا كان المفاوض

يتحدث معهم بطريقة ودية وغير عدوانية، هذا وتؤثر طريقة وقوف أو جلوس المفاوض مع مم يتفاوض معهم على درجة إقناعه «فالجلوس بطريقة استعلائية مثل وضع ساق على ساق، أو تربيع اليدين مع ميل الرأس يميناً أو يساراً يقلل من احتمال إقناع من يتفاوض معهم بموضوع التفاوض»[*].

والتفاوض من المهارات الأساسية التي تتم بين كل الأفراد حيث يتم التشاور بينهم وفيه يقوم المفاوض بتجربة ذهنية. فالامتناع ينتج عن الموازنة بين الآراء ونتائجها.

(*) ممدوح سلامة (١٩٩٤) : علم النفس الاجتماعي : أنا وأنت والآخرون، القاهرة الأنجلو المصرية، ص ١٠٤.

مهارة إدارة الموارد وإدارة الوقت

مهارة إدارة الموارد سواء موارد بشرية أو موارد مادية يرتبط ارتباطا وثيقا بمهارة المرونة والتكيف فالمرونة هي قدرة الفرد على التغيير والتعديل المناسب فيما يمتلكه من موارد وفي تنفيذ التخطيط الذي وضعه من أجل تحقيق هدف ما إذا حدث تغيير في الظروف المحيطة به لم يكن يتوقعها فعليه أن يسعى لتحقيق هذا الهدف مع التعديل في خطته في ضوء هذه الإمكانات المتاحة والظروف المتغيرة، ولذلك فالفرد الذي يمتلك مهارة المرونة يكون لديه دائما تنبؤات بما قد يعترضه من عقبات أو مشكلات في تحقيق أهدافه، ولذلك فهو دائما يضع البدائل التي تساعده في تحقيق أهدافه.

والتكيف هو قدرة الفرد على المواءمة وعلى أن يتعايش مع بيئته ومع ما يقابله من تغيرات وظروف تؤثر عليه ولذلك فالفرد الذي يوائم بين نفسه وبين ما يعتريه من ظروف في جوانب حياته المختلفة يشعر بالثقة بالنفس والتكيف مع الآخرين ومع البيئة والمجتمع وبالرضا والسعادة، هذا ويعتبر الوقت من أهم الموارد المتاحة لكافة الأفراد بنفس المقدار ومهارات إدارة الوقت هي أحد المهارات الحياتية الضرورية لكل فرد وفيما يلي عرض لمهارات إدارة الموارد وإدارة الوقت.

أ - مهارات إدارة الموارد :

تعد مهارات إدارة الموارد من أهم المهارات الحياتية التي تميز الأفراد في المجتمعات المتقدمة عن غيرهم في المجتمعات المتخلفة. فالفرد الذي يدير موارده إدارة صحيحة يشعر بالتفاؤل والإيجابية ولا يشعر بالفشل والإحباط على ما فاته من فرص، فهو الشخص الذي يحاول إيجاد طرق مناسبة لتوفير الوقت، نظرا لأنه يحدد أهدافه بدقة ويرتب أولوياته لتحقيق

هذه الأهداف. كما أن من يدير موارده إدارة جيدة لابد وأنه يتخلى عن العادات التي تستهلك وقته وجهده فيما لا يفيد، وهو الذي يستطيع أن يضع خطة لتنفيذ أهدافه وفقا لموارده المتاحة على مستوى اليوم أو الأسبوع أو الشهر أو السنة.

ومن أهم وسائل حسن إدارة الموارد التخطيط الجيد والتركيز في أداء المهام المطلوبة وترك الأشياء غير المفيدة.

وفي هذا الفصل قام المؤلفان بعرض المهارات اللازمة للإدارة الفعالة حيث تم تصنيف هذه المهارات إلى جزئين هما :

أ - مهارات إدارة الموارد البشرية.

ب - مهارات إدارة الموارد المادية.

وإدارة الموارد من أهم المهارات الحياتية اللازمة لكل فرد في المجتمع سواء كان مسئولاً عن نفسه أو مسئولاً عن آخرين (مثل رب أو ربة الأسرة)، وهذه المهارة تمثل جزءاً مهماً من مهارات الحياة الأساسية التي تساعد المتعلمين على أن يكونوا أكثر اكتفاءاً ذاتياً في حياتهم المستقبلية.

وموارد الأسرة هي كل الإمكانات المادية والبشرية المتاحة لها والتي يمكن استخدامها والاستفادة بها في إشباع حاجات أفراد الأسرة وتحقيق غاياتها. ويمكن تصنيف الموارد إلى ما يلي :

(أ) الموارد البشرية :

- الطاقة أو الجهد الخاص بكل فرد من أفراد الأسرة.
- القدرات التي يمتلكها كل فرد من أفراد الأسرة.
- الميول والاتجاهات والقيم الخاصة بكل فرد من أفراد الأسرة.

- المعرفة أو العلم الذي يتمتع به كل فرد من أفراد الأسرة.

(ب) الموارد المادية :

- المال الذي يحصل عليه أفراد الأسرة.
- الممتلكات الخاصة بأفراد الأسرة مثل العقارات والأراضي والمصانع وغيرها.
- الخدمات التي يوفرها المجتمع للأسرة مثل التأمين الصحي، المواد التموينية المدعمة، المواصلات، التعليم المجاني وغيرها من الخدمات والإسكان الشعبي، والقروض الميسرة التي يقدمها الصندوق الاجتماعي.
- الوقت وهو المورد الوحيد الذي يتساوى فيه كل الأفراد ويختلف هؤلاء الأفراد في كيفية إدارة هذا الوقت واستغلاله والهدف من إدارة الموارد هو الحصول على أكبر قدر من الإشباع للفرد وهذه العملية تتطلب قدراً كبيراً من الوعي والمعرفة والخبرة، وذلك لأن موارد الأسرة محدودة في حين أن حاجات أفرادها متعددة ومتنوعة ولا محدودة ولحل هذا التناقش يمكن اتباع النصائح التالية :

.. العمل على زيادة مجموع موارد الأسرة عن طريق رفع الكفاية الإنتاجية لكل فرد من أفراد الأسرة عن طريق التعليم والتدريب، ويمكن استخدام بعض البدائل الرخيصة للمشتروات والتي تؤدي نفس أغراض الغالية منها وذلك لزيادة مدخرات الأسرة.

.. استخدام بعض الموارد البديلة أى إحلال بعض الموارد محل

موارد أخرى لتحقيق هدف تنمية موارد الأسرة.

.. التقدير الصحيح لمقدار الموارد التي تخصص لإشباع حاجات أفراد الأسرة وهنا ينبغي الحرص على استخدام المقدار الكاف من الموارد وتنمية القدرة على تقدير الأشياء.

.. إدارة الموارد المالية والتي تشمل المرتب الشهري وجوانب الإنفاق والاستهلاك والإدخار، وهذه المهارة مهارة مركبة تتطلب القدرة على التخطيط الواعي والعمل المنظم بحيث يوازن الفرد بين موارده المالية وما ينفقه، فمهارة الفرد كمنتج ومستهلك تتضمن إقامة مشاريع للإنتاج المنزلي والمشاركة في الأعمال بالإضافة إلى مهارات البيع والشراء.

ب - مهارات إدارة الوقت :

يعد الوقت أحد أهم الموارد التي يتساوى فيه جميع الأفراد، والوقت يمثل ثروة مهمة لمن يستثمره الاستثمار الأمثل، ويختلف الأفراد عن بعضهم البعض في كيفية إدارتهم واستخدامهم للوقت ، فإدارة الوقت هي أحد العمليات الوظيفية التي يقرر فيها الأفراد طرق استعمال ما لديهم من وقت لتحقيق ما يسعون إلى تحقيقه من أهداف ويتم ذلك من خلال سلسلة من القرارات التي ترتبط بالتخطيط والتنظيم والتنفيذ حتى يتحقق الهدف.

والهدف من إدارة الوقت هو الحصول على أكبر قدر من إشباع حاجات الفرد في الوقت المتاح له، كما أن عملية إدارة الوقت تتطلب قدراً كبيراً من الوعي Awareness والمعرفة والخبرة وذلك لأن وقت الفرد محدود وحاجاته متعددة متنوعة وغير محدودة.

والمهارة في إدارة الوقت هي قدرة الفرد على تنظيم الوقت وضبطه بما يساعد على ضبط الحياة، وعملية إدارة الوقت هي عملية شخصية تختلف باختلاف ظروف كل فرد، كما أنها تتطلب الحزم والقدرة على التحكم في الذات.

إن ترتيب أولويات المهام المطلوب إنجازها حسب أهميتها يزيد من قدرة الفرد على العمل بكفاءة وبطريقة أفضل ويساعد على إنجاز هذه المهام في الوقت المناسب لإنجازها وتتميز المجتمعات المتقدمة بحسن إدارة الوقت المبذول في مزاولة الأنشطة المختلفة، فتنظيم الوقت مهم في مزاولة جميع الأنشطة الحياتية وسوء إدارته يؤيد سلباً على هذه الأنشطة.

تعريف مهارات إدارة الوقت :

مهارات إدارة الوقت هي ما يمكن أن يقوم به الفرد بشأن تنظيم الوقت وضبطه بما يوفر الجهد ويخفض من الضغوط الحياتية، ويؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

كيف ينظم الفرد وقته ؟ :

الوقت مورد من الموارد الأساسية التي يحصل عليها الإنسان، وهو مورد موحد في مقداره بالنسبة لكل فرد، ولحسن استغلال هذا المورد ينبغي تنظيمه، والتنظيم هذا يتم إذا حصر الفرد المهام التي ينبغي عليه القيام بها في خلال اليوم أو الأسبوع حتى يتم تحديد الوقت اللازم لأداء كل مهمة على حدة وطالب الجامعة مثلا عليه مهام الدراسة والاستذكار إضافة إلى مهام العلاقات الاجتماعية والالتزامات الأسرية والترفيهية مع أداء المهام الأساسية الأخرى، مثل أنشطة إشباع الحاجات الأساسية (المأكل والملبس والنوم والراحة) فعلى هذا الطالب أن يرتب هذه المهام وفقا لأولوياتها، فمثلا إذا كان على هذا الطالب أداء اختبار في وقت معين فإن هذا الوقت سيكون

له الأولوية عن الوقت الخاص بأى مهام أخرى، فإذا كانت المهمة ضرورية فإن أولويتها تكون كبيرة. وكذلك عليه أن يحدد الوقت المناسب لأداء كل مهمة ومحاولة تقليل الوقت الضائع الذي يمضي دون الاستفادة منه.

أساليب إدارة الوقت :

يمكن التحكم في الوقت باستخدام أى من الطرق التالية :

١- إعداد مفكرة بالأعمال اليومية ومواعيد البدء في الأعمال وإنجازها. وبالنسبة للطالب يكون الجدول الدراسي هو أحد أهم قيود هذه المفكرة حيث يحدد فيها مواعيد المحاضرات ومواعيد تقديم الأعمال والمتطلبات الخاصة بكل مقرر بحيث لا تشتت جهد الطالب في أكثر من نشاط في نفس الوقت

٢- قوائم المهام المطلوب إنجازها، وهو أن يعمل الفرد قائمة ملحوظات تتضمن الأنشطة اليومية والأسبوعية التي يجب عليه إتمامها وكلما تم نشاط يتم شطبه من القائمة.

٣- أوراق الحوائط : يتم تسجيل المهام المطلوب القيام بها والتي ما زالت قيد الانجاز في أوراق تثبت في الحائط وهذه الأوراق تساعد الفرد على التركيز في مقدار الوقت المطلوب لإنجاز كل مهمة.

وسائل تحسين إدارة الوقت :

١- عدم الإكثار من النظر إلى الساعة لمعرفة الوقت، فكثرة النظر إلى الوقت يعكس بعض المشكلات التي يعاني منها الفرد ولا يستطيع تجاهلها.

٢- عدم قتل الوقت بالتسلية أو الحديث مع الآخرين فيما لا يفيد، فإذا خصص الفرد وقتاً لعمل ما فلا ينبغي عليه تضييع هذا الوقت في غير العمل المطلوب.

٣- استخدام الوقت المخصص للراحة في الغرض المخصص من أجله ولا يشغل الفرد نفسه في هذا الوقت بأمور تجهد فكره وتجعل وقت الراحة غير مفيد.

٤- التوقف عن الدراسة والعمل في بعض الوقت من الأجازة الأسبوعية والاسترخاء حتى يعاود الفرد العمل وكله نشاط وحيوية.

٥- لا يؤجل عمل اليوم إلى الغد، فعادة ما يؤجل الفرد القيام بالمهام الصعبة أو غير المحببة وهذا خطأ جسيم والأفضل الانتهاء من الآمال في مواعيدها.

٦- أن يثق الفرد بنفسه ولا يخشى من الإقدام على تحقيق أهدافه في الأوقات المناسبة لها فإن الخوف يقلل الدافعية ويثبط الهمم.

لكل فرد مفهومه الخاص عن الوقت ولكن لاشك أن الوقت هو مورد فهم وحاسم وعامل مهم ينبغي أن يؤخذ في الحسبان لإنجاز أى عمل يقوم به الفرد، ولإدارة الوقت بطريقة فعالة ينبغي مراعاة ما يلي :

١- أن الوقت مورد مثل الموارد المالية ويقول البعض أن الوقت هو المال Time is money، فمن الضروري استثماره ، فالتأخر في إنخاز أى عمل أو صنع أى قرار يتسبب في خسارة كبيرة على الفرد، فمثلا إذا لم يؤدي طالب ما عليه من التزامات أو أعمال مرتبطة بدراسته فإنه قد يرسب ورسوبه يمثل خسارة معنوية بالإضافة إلى الخسارة المادية، فزملائه يتخرجون قبل تخرجه ويحصلون على عوائد مادية من أعمالهم بعد التخرج وهو يخسر مثل هذه العوائد بالإضافة إلى الخسارة المادية التي تتكبدها الدولة في الإنفاق على تعليمه مدد أكثر من المدد المقررة بالإضافة إلى حرمان شخص آخر من الالتحاق بالدراسة الجامعية لبقاء

هذا الطالب في مكانه دون تخرج.

٢- إن الوقت لا يمكن استعادته : فالإنسان عمره محدود والوقت هو الحياة يمر عليه من وقت لا يمكن استعادته مرة أخرى، ولذلك فإن الإنسان الحصيف هو الذي يستثمر هذا الوقت الاستثمار الأمثل ويقول المثل السائد الوقت كالسيف إن لم تقطعه قطعك، والوقت الذي يضيع هو مورد ضائع لا يمكن تعويضه، بل سوف يحاسب الفرد على وقته في الآخرة أيضا «وعمره فيما أفناه».

٣- مقدار الوقت المتاح لكل فرد واحد : يتساوي جميع الأفراد في مورد الوقت، فمقدار الوقت هو نفسه بالنسبة للجميع، وبالرغم من الفروق الفردية بين الأفراد في القدرات والميول والاتجاهات، وأنهم لم يولدوا ولديهم فرص متساوية في الحياة إلا أنهم جميعا يملكون نفس مقدار الوقت فلديهم ٢٤ ساعة يوميا، ٥٢ أسبوعا في العام و٣٦٥ يوميا في عام، والقضية هنا تكون في كيفية إدارة هذا الوقت واستغلاله.

٤- يمكن زيادة فعالية الوقت وزيادة الاستفادة منه : تزداد فعالية الوقت وتزداد أهميته إذا تم التخطيط لشغل هذا الوقت للحصول على أقصى فائدة منه، فالطلاب الذين لديهم الوقت لاستذكار دروسهم ولديهم أيضا الوقت للتمتع بالأنشطة الأخرى خارج النظام الدراسي يستطيعون التفريق بين كمية الوقت ونوعيته، فهم يستغلون كل وقتهم بدقة أى أن الوقت يكون ذات فائدة عالية إذا تم التخطيط لاستخدامه بما يحقق الأهداف الشخصية ويحقق مطالب الدراسة والنجاح فيها.

٥- توجد عوامل متعددة تهدر الوقت : لعل العوامل التي تساعد على إهدار الوقت عديدة ولا حصر لها، ومن أهم هذه العوامل الانشغال

باستخدام الحاسب الآلي في الحوارات التي لا أمل لها أو في ممارسة الألعاب المضيعة للوقت أو استخدام البريد الإلكتروني فيما لا يفيد، وكذلك استخدام الهاتف النقال في المحادثات غير المهمة وفي إرسال الرسائل المضيعة للوقت واستخدام الهاتف المنزلي استخداما رديئا. فالمحادثات الهاتفية الطويلة غير الهادفة تضيع الوقت كثيرا، كذلك الانتظار سواء انتظار الأطباء أو المرور أو غيره، وكذلك سوء التنظيم يؤدي إلى ضياع الوقت في البحث عن الأشياء، هذا إلى جانب الانشغال في أحلام اليقظة والسرحان وغيرها من العوامل. وهذا ينبغي لفت النظر والانتباه إلى ضرورة عدم السماح للآخرين باستغلال وقت الفرد فيما لا يفيد.

٦- إن معظم الوقت الذي يضيع يكون بسبب البدء في عمل ما بهمة ونشاط ولكن لا يلبث أن تفتر هذه الهمة ويدب الكسل وبذلك لا ينتهي العمل المطلوب ويضيع الوقت.

بعض المقترحات التربوية للحفاظ على الوقت وعدم هدره :

١- ينبغي على كل فرد أن يكون على دراية بأهمية الوقت باعتباره موردا محددا لا يمكن استعادته أو تخزينه، ومن ثم فمن الضروري حسن إدارته واستغلاله الاستغلال الأمثل لتحقيق الأهداف المرجوة.

٢- ضرورة الموازنة بين وقت العمل أو الاستذكار وممارسة أنشطة العمل أو التعلم وبين أوقات الراحة والنوم والترفيه.

٣- من الضروري تحقيق أكبر فائدة ممكنة من الوقت المتاح، فيمكن للطالب مثلا أن يقسم الوقت الذي يخصصه للراحة أو الاسترخاء أو الترفيه إلى أجزاء بحيث تتخلل هذه الأجزاء أوقات الدراسة والاستذكار أي يستذكر

فترة من الزمن ثم يعقبها بفترة راحة قصيرة ثم يعاود الاستذكار لفترة أخرى تعقبها فترة راحة قصيرة وهكذا. وهذا ما يسميه المختصين في علم نفس التعلم بالمجهود الموزع في التعلم، وقد أثبتت التجارب العلمية فعالية هذه الطريقة في تحسين التعلم وتحقيق الأهداف، فالتركيز لفترات طويلة في الاستذكار قد يؤدي إلى إجهاد الطالب وتشتيت فكره ولكن إذا تم توزيع مجهود الطالب في الاستذكار لفترات مناسبة فإن التعلم يتحسن لديه.

٤- يمكن للطالب الاستفادة من وقت الترفيه في مزاولة بعض مهام التعلم في أثناء الاسترخاء والترفيه كأن يستمع الطالب إلى مقطوعة موسيقية وفي نفس الوقت يقوم بحل بعض التمارين الرياضية أو رسم خريطة أو يمكن أن يتناول أحد المشروبات أو المأكولات الخفيفة في أثناء حله لبعض المسائل أو رسمه لبعض الأشكال أو إعداده لبعض التصميمات.

٥- ضرورة القيام بالعمل المناسب في الوقت المناسب، في ضوء تحديد أولويات الأنشطة التي يقوم بها الفرد في الوقت المتاح له، فقد يبذل الفرد جهداً كبيرا ويستغرق وقتا طويلا أيضا في القيام بأنشطة في الوقت غير المناسب لأدائها فمن غير المنطقي أن يترك الطالب استذكار دروسه طوال الفصل الدراسي ويأتي ليلة الامتحان ليستمر في استذكار هذه الدروس لفترات طويلة، فهذا الجهد الذي يبذله الطالب قد يكون وقتا مهدرا، لأنه وكما أثبتت دراسات التعلم يكون الجهد المتواصل لفترة طويلة في الاستذكار باعثا على الملل والتشتت مما يؤثر بالسلب على التحصيل الدراسي للطالب، فعدم القيام بالمهمة في الوقت المناسب

يؤدي إلى أضرار كثيرة فمثلا إذا زاد زمن رد الفعل عند الاستجابة لإشارة المرور يحدث ما لا يحمد عقباه.

٦- تخطيط المهام المطلوب أدائها وتحديد مواعيد إنجازها والقيام بذلك دون تأجيل فعلى الطالب :

- ضرورة إعداد جدولا بأسماء المقررات التي يدرسها ومواعيد استذكار كل منها ومراجعتها بحيث يحدث توازن بين جميع المقررات في الوقت المتاح للاستذكار والمراجعة وينفذ هذا الجدول بدقة متناهية حتى يستطيع تحقيق أهداف الاستذكار والنجاح بإذن الله.
- الحرص على ترتيب الأدراج والدواليب والاستغناء عن الأشياء التي لا يحتاج إليه الفرد ووضع كل شئ في مكانه حتى لا يضيع الفرد الوقت بحثا عنه تماما عندما يريده.
- وضع قائمة بجميع الأنشطة المطلوبة من الفرد القيام بها وترتيبها حسب أولوياتها ووضع علامة على الأشياء التي تم إنجازها، وهذا لا يجعل الفرد يضيع الوقت في تحديد من أين يبدأ.
- تحديد الأمور التي تضيع الوقت وأن يتخذ الفرد الإجراء الملائم من أجل التخلص منها أو السيطرة عليها.
- التعامل بكفاءة مع الزوار والمكالمات الهاتفية.

فبالنسبة للطالب أصبح الوقت المبذول في التعلم والدراسة واحدا من أهم العوامل المؤثرة في نتائج التعلم، فالوقت المبذول في ممارسة الأنشطة التعليمية يؤثر تأثيرا جوهريا في نتائج التعلم، وعندما نحسن إدارة الوقت وتوظيفه فإننا بذلك نحسن التعلم ونحقق الأهداف المرجوة منه.

وفي استراتيجية التعلم للإتقان Mastery Learning يكون الوقت الذي يمارس فيه الفرد أنشطة التعلم هو العامل الأساسي الذي يبرز الفروق الفردية في التعلم، لأن هذه الاستراتيجية ترى أن كل فرد يمكن أن يتقن تعلم أي خبرة إذا أتيح له الوقت الكافي للتعلم.

ومن ثم فإن حسن تنظيم الوقت وإدارته يعكس قدرة عالية لدى الفرد على التعلم. كما أن الفروق بين الأفراد في التحصيل الدراسي لا يرجع للتباين بينهم في القدرات فحسب، وإنما يرجع إلى الفروق بينهم في استخدام وتوظيف الوقت المتاح لكل فرد في ممارسة أنشطة التعلم.

٢- مهارة الاعتماد على النفس

يقصد بالاعتماد على النفس أنه عمل الفرد على حل مشكلاته وتحقيق أهدافه باستخدام إمكاناته الذاتية والاعتماد على النفس في أبسط صورة هو اتجاه ينمو داخل الفرد لتحسين إمكاناته التي تساعده على تحسين ظروفه الخاصة، والفرد المعتمد على نفسه يتمكن بنجاح من العمل مع الآخرين. ومهارة الاعتماد على النفس تساعد على تنمية بعض المهارات الاجتماعية وبذلك يتحول الاعتماد على النفس إلى اتجاه جماعي، فعندما تدرك مجموعة من الأفراد حاجاتها المشتركة ويكون لدى أفرادها هذا الاتجاه فإنها تستطيع أن تجتمع وتناقش ما يمكن عمله لتحقيق هدف مشترك دون انتظار مساعدات خارجية، ويؤكد محمد هلال[*] (١٩٩٨) على أن الاعتماد على النفس هو أن ينشط الفرد من أجل نفسه ومن أجل صالح الجماعة التي ينتمي إليها، ولا يمكن للفرد أن يعيش بمفرده أو ينشط لنفسه فقط.

فالاعتماد على النفس قيمة اجتماعية وموقف في حياة الفرد وحياة الجماعة لأنه يفجر الطاقات ويولد القوة الدافعة للعمل من أجل الذات ومن أجل الجماعة.

وتوجد عدة فوائد للاعتماد على النفس يمكن إيجازها فيما يلي :

١- يوجد عائد مادي للاعتماد على النفس وهذا العائد يمثل دافعاً قوياً للأفراد والجماعات لأنه يعمل على مساعدة الفرد على تخطيط موارده المالية الحقيقية ويجعله دائم التفكير في تأمين مستقبله من خلال إمكاناته الذاتية، ومن خلال الشكل الجماعي للاعتماد على النفس فإن أصحاب الموارد الضعيفة يستطيعون من خلال اسهاماتهم المحدودة

(*) محمد عبد الغني هلال (١٩٩٨) : مهارات الاعتماد على النفس، وتعبئة الموارد الفردية والجماعية، القاهرة، مركز تطوير الأداء، ص ١١

تكوين متراكمات مناسبة ويكون نصيب الفر ن الأعباء والجهد والتكاليف أقل بدرجة كبيرة مما يتحمله لو كان بمفر ..

٢- توجد فائدة اجتماعية للاعتماد على النفس، فالفرد الصالح في المجتمع هو الذي يعتز بذاته وبحرية رأيه وممارسته لدوره دون أى ضغوط ويسـ لى إعداد أفراد لديهم الإرادة والمبادأة، ويقوم الأفراد من خلال مسـ ركتهم مع الجهود المشتركة للاعتماد على النفس باكتساب الخبرة والتدريب عملياً على الممارسة الجماعية والعمل التعاوني والممارسـ قراطية.

العوامل ة في كفاءة الاعتماد على النفس :

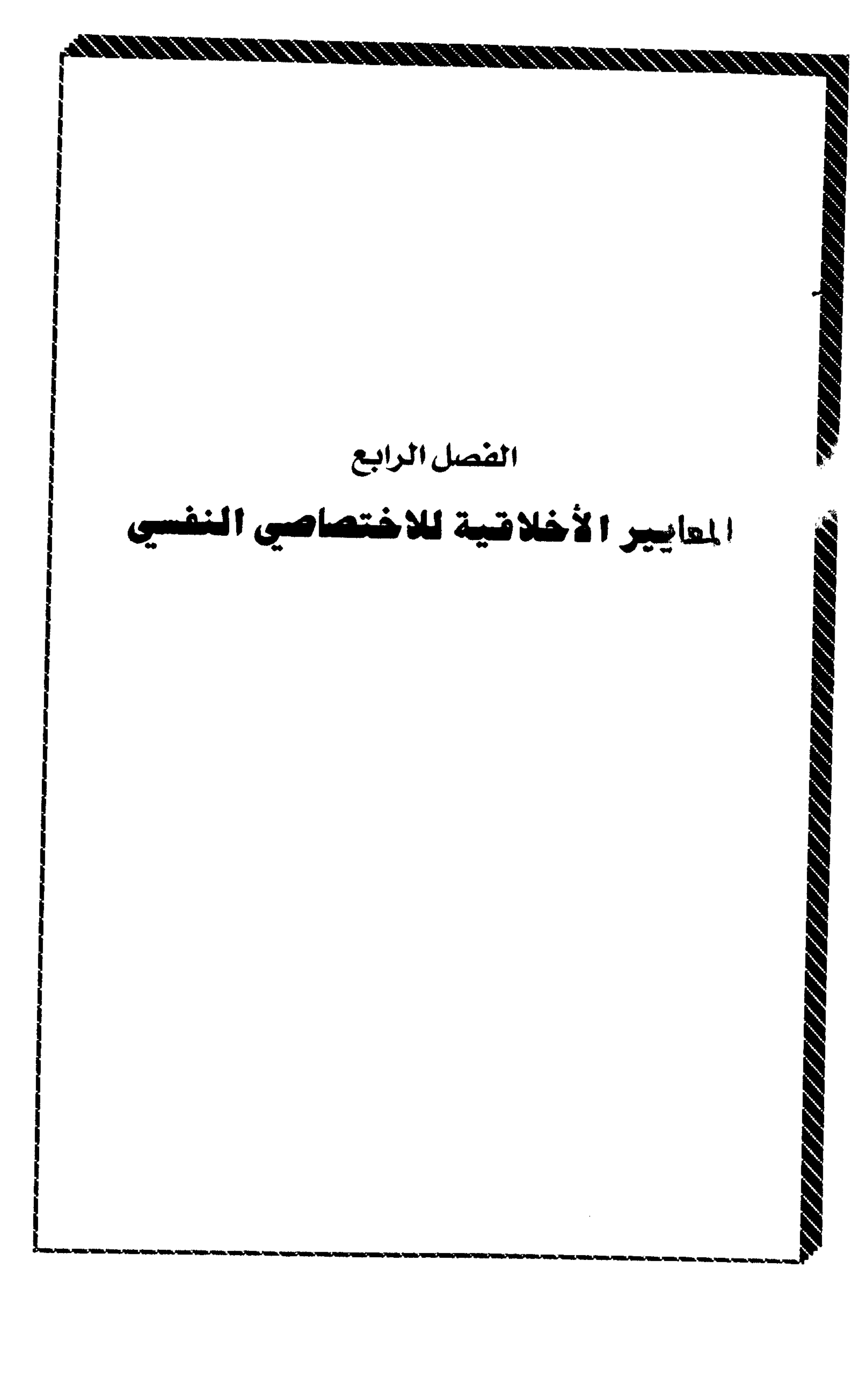
العوامل البيئية :

فالإنسان يدرك ويفسر البيئة من حوله أو البيئة التي يعيش فيها من خلال دوافعه وميوله واتجاهاته، ويمكن تقسيم البيئة إلى بيئة فيزيقية مادية وبيئة نفسية اجتماعية. ومن المؤكد أن شخصية الفرد تنتج من تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها والمتغيرات التي تتضمنها بما يؤثر على السلوك الذي يحدد مستوى اعتماد الفرد على نفسه. ومن أهم المهارات التي يتميز بها الفرد المعتمد على نفسه ما يلي :

ة الحياة ومطالبها ومشكلاتها.

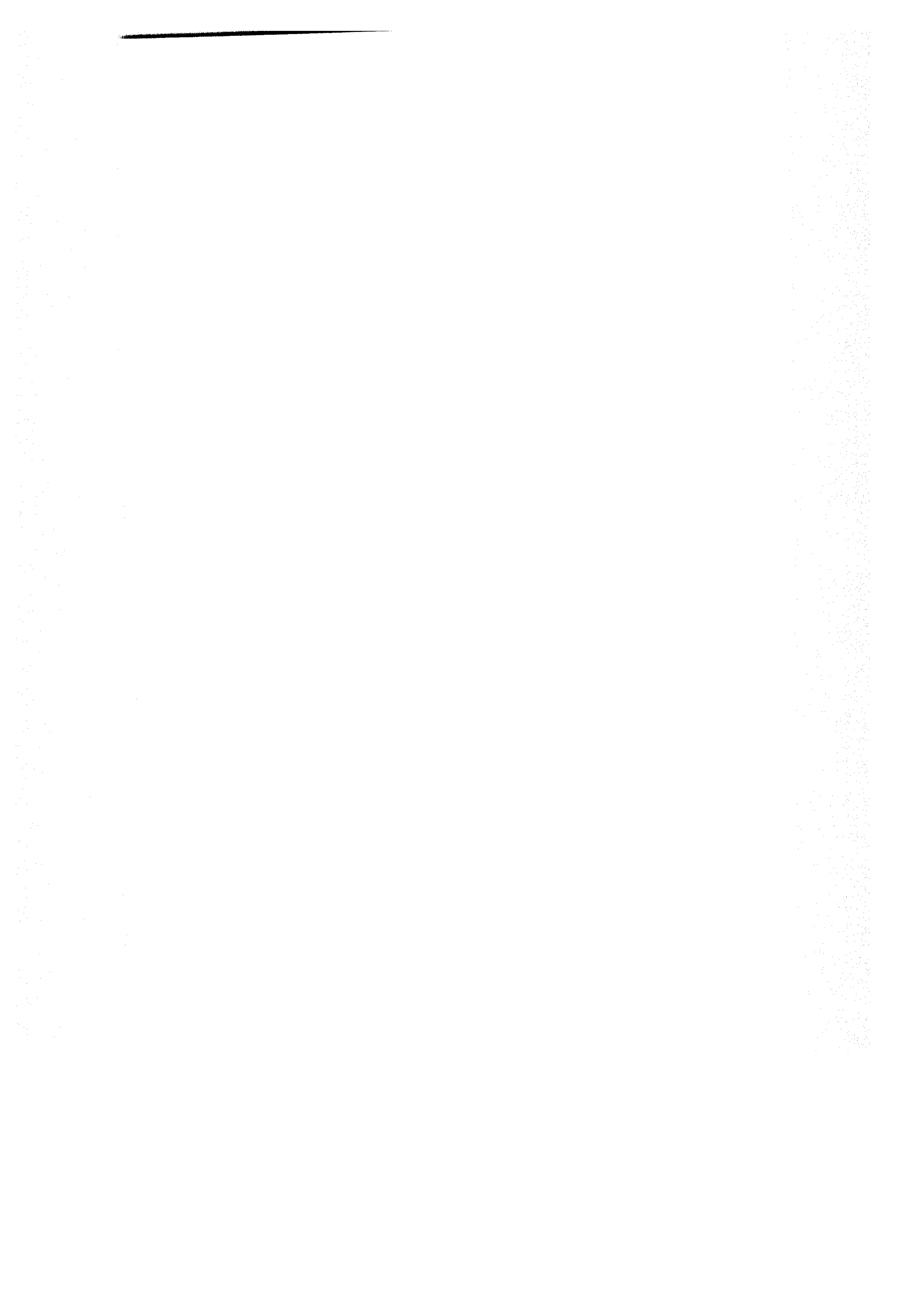
- قوة الإرادة لتعزيز ما يجب عمله إزاء المشكلات التي تواجهه والقدرة على حلـ التغلب عليها.
- المبادأة والمرونة في إيجاد حلول بديلة للمشكلات.
- القدرة على تحمل الإحباط.
- تقبل الفشل والعمل على تدارك أسبابه.





الفصل الرابع

المعايير الأخلاقية للاختصاصي النفسي



الفصل الرابع
المعايير الأخلاقية للاختصاصي النفسي

أولا : الميثاق الأ خلاقي للمشتغلين بعلم النفس في مصر

مقدمة :

إن الالتزام العلمى الجاد ، والعرف الحضارى السائد يحتمان على المشتغلين بالمهن على اختلافها أن يكون لكل منها ميثاق أخلاقى معروف ، يُلجأ إليه لتوجيه ... سين لها نحو ما ينبغى عليهم وما يجب من كيفية ممارسة نشاطهم ، وضبط ... كهم ، ومحاسبتهم عند الخروج عن مقتضيات الواجب وأخلاقيات المهنة .

ولذلك ، فقد كان أملا كبيرا راود الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ورابطة الإخصائيين النفسيين المصرية ، والمشتغلين بعلم النفس فى مصر عامة ، أن يوضع ميثاق يحدد أصول مزاولة المهنة النفسية ، ويلزم المشتغلين فيها بمبادئ أخلاقية ترفع من شأنها وتعلى من قدرها فى إفادة المجتمع ورفاهية أفراده ، مع ... كرامتهم والسعى - ماوسع الجهد - لصالحهم .

وفى ... الإطار ، كونت الجمعية المصرية للدراسات النفسية لجنة من متخصصين لوضع الميثاق الأخلاقى ، تنفيذاً للتوصية الثانية من توصيات مؤتمرها الرابع لعلم النفس فى مصر ، والذى عقد فى كلية الآداب بجامعة عين شمس فى يناير من عام ١٩٨٨ ، إلا أن هذه اللجنة لم يكتب لها الاستمرار . كما دعت رابطة الإخصائيين النفسيين لندوة أسهمت فيها الجمعية المصرية للدراسات النفسية مشاركة مع كلية تربية دمنهور (جامعة الإسكندرية) ، حول "المعايير الأخلاقية للممارسة النفسية فى مصر" . ولقد انعقدت هذه الندوة لمدة يوم واحد بالقاهرة (الاثنين ١٩٩٤/٣/٢٨). وقد عرضت فيها الأوراق التالية:

(١) المعايير الأخلاقية فى مجال علم النفس الإدارى للأستاذ الدكتور نجيب اسكندر .

(٢) أخلاقيات البحث فى مجال علم النفس التجريبى للأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب .

(٣) المعايير الأخلاقية فى مجال النشر العلمى للأستاذ الدكتور صفوت فرج .

(٤) أخلاقيات الممارسة الإكلينيكية للأستاذ الدكتور فرج عبد القادر طه .

(٥) المعايير الأخلاقية فى مجال القياس النفسى للأستاذ الدكتور محمود عبد الحليم منسى .

وقد تمت مناقشات هامة من جانب السادة الأعضاء الذين حضروا الندوة . وانتهت الندوة إلى صياغة توصيات كان من بينها تكوين لجنة لإعداد " الميثاق الأخلاقى للمشتغلين بعلم النفس فى مصر " . واختير الأستاذ الدكتور فرج عبد القادر طه رئيسا لها . وكلفت بتكثيف نشاطها لسرعة إنجاز الواجب الذى كلفت به نظرا لمسيس الحاجة إليه فى مصر .

ولهذا ، فقد تمت استعانتنا لتحقيق ذلك بأوراق الندوة سابقة الذكر ، وماجاء فى الندوة نفسها من مناقشات وماطرح من آراء ، وبغير ذلك أيضا ؛ على نحو استفادتنا من الترجمة التى قام بها ونشرها أ.د صفوت فرج ، ود. عبد الحميد صفوت إبراهيم ، ود. محمود عبد الرحيم غلاب " للمبادئ الأخلاقية للإخصائيين النفسيين ودستور السلوك لجمعية علم النفس الأمريكية " ، فى عدد أكتوبر ١٩٩٢ من مجلة دراسات نفسية . باعتبارها أحدث صورة للدستور الأخلاقى لجمعية علم النفس الأمريكية .

ولقد نوقش مشروع هذا الميثاق ، قبل إقراره على هذه الصورة ، فى عدة مناسبات ، وعلى عدة مستويات ، نذكر منها :

(١) إرسال مئات الصور من مشروع الميثاق إلى المشتغلين بعلم النفس فى مصر ، سواء عن طريق البريد (الذى قامت به رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية عن طريق نشرتها الداخلية عدد يوليو - أغسطس ١٩٩٤) ، أو عن طريق الاتصال المباشر ، طالبين إبداء الرأى حول مواد المشروع وماجاء فيه .

(٢) قامت الجمعية المصرية للدراسات النفسية بتكرار ما قامت به الرابطة فى البند السابق؛ حيث وزع الكثير من صور المشروع على أعضاء " المؤتمر الحادى عشر لعلم النفس فى مصر " ، والذى عقد فى شهر يناير ١٩٩٥ بجامعة المنيا . كما قامت الجمعية - أيضا - بطباعته وتوزيعه على أعضائها لنفس غرض إبداء الرأى عليه (بنشرة أخبار علم النفس فبراير ١٩٩٥ التى تصدرها الجمعية) .

(٣) ناقش مجلس إدارة رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية مشروع الميثاق مناقشة تفصيلية فى جلسة خاصة عقدت لذلك ، دعانى إليها مشكورا ؛ وذلك فى يوم ١٩٩٥/١/٤ ، حيث اعتمد الميثاق فيها .

(٤) خصص " المؤتمر السنوى الحادى عشر لعلم النفس فى مصر " ، والذى عقد بجامعة المنيا فى يناير ١٩٩٥ (بمدينة المنيا) جلسته الثانية يوم ١٧ يناير لمناقشة مشروع الميثاق .

(٥) فى ١٦ مارس ١٩٩٥ ناقشت الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، فى جمعيتها العمومية ، مشروع الميثاق وأقرته . وبهذه المناسبة ، ينبغى علينا أن ننوه بالجهد المخلص والضخم الذى بذله الزميل الدكتور عبد الحميد صفوت إبراهيم كعضو لجنة إعداد الميثاق . كما نشير إلى أن ظهور هذا الميثاق ، بالصورة التى هى عليه ، ما كان يمكن أن يتم لولا الحماس والجهد الذى بذله كل من الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب ، بصفته رئيسا للجمعية المصرية للدراسات النفسية ، والأستاذ الدكتور صفوت فرج ، بصفته رئيسا لرابطة الإخصائيين النفسيين المصرية ، وبصفتهما - أيضا - من أعضاء لجنة إعداد الميثاق .

ونحن ، إذ نقدم اليوم هذا " الميثاق الأخلاقى للمشتغلين بعلم النفس فى مصر " فإننا نهنئهم - جميعا- على ظهوره لأول مرة بمصر ، بل والعالم العربى. ونهيب بجميع المشتغلين بعلم النفس وأساتذته وطلابه الجامعيين أن يتدارسوه ويلتزموا بما جاء فيه ، حتى يتحقق القصد منه . والله نسأل أن يجعل عملنا هذا خالصا لوجهه ، ولصالح الوطن ، والمشتغلين بعلم النفس، والمتخصصين فيه .

نص الميثاق الاخلاقى

تمهيد:

لكل مهنة - من المهن الهامة فى المجتمع - أخلاقيات ومواثيق وقواعد ومبادئ تحكم قواعد العمل والسلوك فيها ، وشروطه ، وما ينبغى التزامه من جانب المتخصصين فيها ، والممارسين لنشاطها . وهذا الميثاق الأخلاقى يعتبر دستورا تعاهديا بين المتخصصين ، يلتزمون وفقا له بالسلوك الهادف إلى أداء مهنى عال ، يترفع عن الأخطاء ، والتجاوزات الضارة بالمهنة ، أو بمشتغليها ، أو بالإنسان الذى تستهدفه هذه الخدمة النفسية .

ويكتسب هذا الدستور قوته واحترامه من قوة الالتزام الأدبى والإجماع الصادق على أهمية تنظيم هذه المهنة من جانب العاملين فيها .

ونقصد بالعاملين فى الخدمة النفسية ، والذين سوف يشار إليهم فى هذا الميثاق بـ " الإخصائى النفسى " ما يلى : الحاصلون على الليسانس ، أو البكالوريوس ، أو الدبلوم ، أو الماجستير ، أو الدكتوراه فى علم النفس ، ويعملون فى تخصصهم ، وعلى جميع من ينطبق عليهم هذا الاصطلاح التمسك بهذا الميثاق ، وتوعية الآخرين به .

وتتضمن عضوية الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، ورابطة الإخصائيين النفسيين المصرية ، واللتان اشتركتا فى وضع هذا الميثاق ، التسليم بالولاء لهذا الميثاق والالتزام بالمحاسبة الأخلاقية من جانب الجمعية ، أو الرابطة ، أو من خلال لجنة مشتركة ومستقلة تشكل بقرار منهما معا فى حالة مخالفته . كذلك ، يسلم بما سبق كل من تنطبق عليه لفظة إخصائى نفسى ، الواردة فى هذا الميثاق.

ونظرا لأن عمل الإخصائى النفسى متشعب ومتنوع ، فيجب أخذ ما ورد فى الميثاق كوحدة متكاملة يضاف بعضها إلى بعض ، كما أن تخصيص مجالات معينة فى هذا الميثاق ، يعنى الالتزام بها من جانب الإخصائى حين يمارس نشاطها ، يندرج تحت هذه المجالات .

وتوصى الجمعية والرابطة بضرورة توعية طالب علم النفس ، قبل التخرج من الجامعة ، بهذا الميثاق ومبادئه .

كما نوصى أصحاب المهن والهيئات ، التى تقدم خدمات معاونة للخدمة النفسية ؛ كالأطباء النفسيين ، والإخصائيين الاجتماعيين ، والمعلمين ، وغيرهم، أو ممن يشاركون فى تقديم الخدمات النفسية ، باحترام مبادىء هذا الميثاق وروحه كأساس لاستمرار التعاون بينهم وبين الإخصائيين النفسيين .

١- مبادىء عامة :

١/١ الإخصائى النفسى يكون مظهره العام معتدلا ، بعيدا عن المظهرية والإبهار ، محترما فى مظهره ، ملتزما بحميد السلوك والآداب .

٢/١ يلتزم الإخصائى النفسى بصالح العميل(١) ورفاهيته ، ويتحاشى كل ما يتسبب ، بصورة مباشرة أو غير مباشرة ، فى الإضرار به

٣/١ يسعى الإخصائى النفسى إلى إفادة المجتمع ، ومراعاة الصالح العام ، والشرائع السماوية ، والدستور، والقانون .

٤/١ على الإخصائى النفسى أن يكون متحررا من كل أشكال وأنواع التعصب الدينى أو الطائفى ، وأشكال التعصب الأخرى : سواء للجنس ، أو السن ، أو العرق ، أو اللون .

٥/١ يحترم الإخصائى النفسى فى عمله حقوق الآخرين فى اعتناق القيم والاتجاهات والآراء التى تختلف عما يعتنقه ، ولايتورط فى أية تفرقة على أساسها .

٦/١ يقيم الإخصائى النفسى علاقة موضوعية متوازنة مع العميل ، أساسها الصدق وعدم الخداع ، ولايسعى للكسب ، أو الاستفادة من العميل بصورة مادية أو معنوية إلا فى حدود الأجر المتفق عليه ، على أن يكون هذا الأجر معقولا ومتفقا مع القانون والأعراف السائدة ، متجنبا شبهة الاستغلال أو الابتزاز .

٧/١ لايقيم الإخصائى النفسى علاقات شخصية - خاصة مع العميل - يشوبها الاستغلال الجنسى ، أو المادى ، أو النفعى ، أو الآنانى .

٨/١ على الإخصائى النفسى مصارحة العميل بحدود وإمكانيات النشاط المهنى دون مبالغة أو خداع .

٩/١ لا يستخدم الإخصائى النفسى أدوات فنية ، أو طرقاً وأساليب مهنية لا يجيدها ، أو لايطمئن إلى صلاحيتها للاستخدام .

١٠/١ لايستخدم الإخصائى النفسى أدوات أو أجهزة تسجيل إلا بعد استئذان العميل وموافقته (٢) .

١١/١ الإخصائى النفسى مؤتمن على ما يقدم له من أسرار خاصة وبيانات شخصية ، وهو مسئول عن تأمينها ضد اطلاع الغير ، فيما عدا ما يقتضيه الموقف ولصالح العميل (كما هو الحال فى إرشاد الآباء ، وعلاج الأطفال ، ومناقشة الحالات مع الفريق الكلينيكى أو مع رؤسائه المتخصصين) .

١٢/١ عند قيام الإخصائى النفسى بتكليف أحد مساعديه أو مرءوسيه بالتعامل مع العميل نيابة عنه ، يتحمل هذا الإخصائى المسئولية كاملة عن عمل هؤلاء المساعدين .

١٣/١ يوثق الإخصائى النفسى عمله المهنى بأقصى قدر من الدقة ، وبشكل يكفل لأى إخصائى آخر استكماله فى حالة العجز عن الاستمرار فى المهمة لأى سبب من الأسباب .

١٤/١ لا يجوز نشر الحالات التى يدرسها الإخصائى النفسى ، أو يبحثها ، أو يعالجها ، أو يوجهها مقرونة بما يمكن الآخرين من كشف أصحابها (كأسمائهم و/أو أوصافهم) منعا للتسبب فى أى حرج لهم ، أو استغلال البيانات المنشورة ضدهم .

١٥/١ عندما يعجز العميل عن الوفاء بالتزاماته ، فعلى الإخصائى النفسى اتباع الطرق الإنسانية فى المطالبة بهذه الالتزامات ، وتوجيه العميل إلى جهات قد تقدم الخدمة فى الحدود التى تسمح بها ظروف العميل وإمكانياته .

١٦/١ يقوم الإخصائى النفسى بعمليات التقويم ، أو التشخيص ، أو التدخل العلاجى فى إطار العلاقة المهنية فقط ، وتعتمد تقاريره على أدلة تدعم صحتها؛ كالمقاييس والمقابلات ، على ألا يقدم هذه التقارير إلا للجهات المعنية بالعلاج ، وعدا ذلك لابد أن يكون بأمر قضائى صريح .

١٧/١ يسعى الإخصائى النفسى لأن تكون تصرفاته وأقواله فى اتجاه ما يرفع من قيمة المهنة النفسية فى نظر الآخرين ، ويكسبها احترام المجتمع وتقديره، وينأى بها عن الابتذال والتجريح .

٢- القياس النفسى:

١/٢ يقتصر إعداد و تأليف الاختبارات النفسية ، أو استخدامها ، على الإخصائى النفسى فقط ، وعلى الإخصائى النفسى أن يسعى لحظر تداولها ، أو بيعها لغير الإخصائيين ، أو لغير الجهات المعنية باستخدامها بواسطة إخصائيين نفسيين مؤهلين .

٢/٢ يقتصر إعداد وتأليف الاختبارات النفسية على الحاصلين على درجة الماجستير على الأقل، أو من لهم خبرة عشر سنوات - علي الأقل - فى ميدان القياس النفسى . واستثناءً من ذلك، يمكن إعداد المقاييس تحت إشراف أحد المتخصصين .

٣/٢ لا ينشر الإخصائى النفسى المؤهل مقياسا بغرض استخدام الآخرين له إلا مصحوبا بكراسة التعليمات التى تتضمن الدراسات والبحوث التى أجريت عليه ، ونتائج هذه الاختبارات . كذلك ، ينص على المواقف والأشخاص الذين لايصلح معهم تطبيق هذا الاختبار ، ويلتزم الإخصائى بعدم إسناد أى أوصاف مبالغ فيها إلى المقياس بهدف زيادة توزيعه .

٤/٢ فى حالة الضرورة القصوى ، يمكن نشر مقاييس لم تجر عليها الدراسات النفسية الكافية، مع ذكر هذه المعلومة فى مكان بارز .

٥/٢ يحظر نشر أسماء المفحوصين ، أو عرض نتائج استجابتهم على المقياس بصورة قد تشير إليهم كأفراد أو فئات أو جماعات .

٦/٢ يحرص الإخصائى النفسى ، فى نشر المقياس ، على جودة الطباعة والوضوح التام فى الكتابة . ومن جهة أخرى ، يحرص الإخصائى ، المستخدم لاختبار منشور على الاعتماد على الصورة الأصلية المنشورة ، وليس نسخا له منتجة بطريقة التصوير أو غيرها .

٧/٢ يحظر نشر أية فقرات أو أجزاء من الاختبارات والمقاييس النفسية ، أو إذاعتها بأية صورة علنية ، سواء كأمثلة للإيضاح أو الشرح ، باستثناء المواقف الأكاديمية والتدريبية المتخصصة.

٨/٢ عند استخدام الاختبار ، يحرص الإخصائى النفسى على مراجعته والتدرب عليه وتجربته بطريقة استطلاعية قبل الشروع فى تطبيقه لهدف علمى أو عملى ، كما أن من مسئولياته أن يتاكد من انطباق كافة الشروط السيكومترية عليه .

٩/٢ يجب الحصول على موافقة العميل أو ولى أمره (فى حالة عدم الأهلية) على تطبيق الاختبار بغير إجبار أو ضغوط لبدء الاستجابة ، أو الاستمرار فيها إلى النهاية .

١٠/٢ يتحمل الإخصائى النفسى المسئولية الأولى عن حسن التطبيق والتفسير والاستخدام لأدوات القياس ، ويلتزم بالتحقق من دلائل صدق برامج الكمبيوتر إذا كانت مستخدمة فى إحدى مراحل التطبيق أو التصحيح ، ويتحمل مسئولية ماجاء بتقريره سواء كان القائم بإعداده مساعدويه ، أو كانت برامج جاهزة .

١١/٢ يصدر الإخصائى النفسى تقريره أو أحكامه على نتائج الاختبار فى حدود خصائصه من حيث الصدق والثبات وعينة التقنين ، وفى حدود الفروق بين المستجيبين وبين عينة التقنين .

١٢/٢ يتحمل الإخصائى النفسى أمانة إبلاغ العميل - عند طلبه - بنتائج ما طبق عليه من اختبارات لأى غرض من الأغراض ، وذلك فى حدود عدم

الإضرار بصحته النفسية أو تقديره لذاته ، كما يتحمل مسئولية علاج أى أضرار قد تقع على العميل نتيجة تطبيق الاختبار عليه .

١٣/٢ لا يجوز أن يطبق الاختبارات والمقاييس النفسية أو يصححها إلا المتخصص النفسى، والذى حصل على التدريب الكافى عليها .

٣ - اخلاقيات البحوث والتجارب :

١/٣ يبتعد الإخصائى النفسى عن توجيه أهداف البحث لأغراض المجاملة ، أو لخدمة أهداف خاصة ، أو للدعاية .

٢/٣ فى حالة غموض بعض إجراءات خطة الدراسة ، من حيث مدى أخلاقيتها ، على الإخصائى عرض هذه الخطة على زملائه وأساتذته للتأكد من ذلك .

٣/٣ إذا ظهر احتمال وقوع أضرار نفسية ، أو اجتماعية ، أو جسمية ، بسبب الدراسة (رغم التحوط الشديد) ، فعلى الإخصائى النفسى أن يتوقف عن العمل لحين مراجعة خطته وإجراءاته ، للتأكد من أن النتائج المتوقعة تستحق الاستمرار فيها ، وفى هذه الحالة يجب الاحتياط بما يحقق أدنى ضرر للمبحوثين، مع التخطيط لعلاج آثاره فور انتهاء الدراسة .

٤/٣ يجب الحصول على موافقة صريحة من المبحوثين أو أولياء أمورهم فى حالة العجز أو عدم المسئولية .

٥/٣ يتحمل الإخصائى النفسى مسئولية حسن اختيار المساعدين ، ويكون مسئولا عن سلوكياته وسلوكياتهم ، خصوصا من حيث الالتزام بمواعيد المقابلات، أو الوفاء بالوعود التى قد يقطعها على نفسه بإبلاغهم بنتائج الدراسة.

٦/٣ يحرص الإخصائى النفسى على عدم استخدام سلطاته الإدارية ، أو نفوذه الأدبى ، أو أساليب الإحراج ، أو الضغط على من يرأسهم ، أو على من تكون لديه سلطة أكاديمية عليهم: كالطلاب ، أو المعيدين ، أو المترددين للإرشاد

أو العلاج ، وذلك لدفعهم للمشاركة فى الدراسة، أو للضغط عليهم للاستمرار فيها إذا رغبوا فى التوقف .

٧/٣ إذا كانت مشاركة الطالب فى البحث من متطلبات الدراسة ، فلابد من إتاحة بديل آخر إذا رغب الطالب فى عدم المشاركة فى البحث .

٨/٣ لايلجأ الإخصائى إلى دراسة مبنية على خداع المبحوثين إلا إذا كان ذلك فائدة علمية ، أو تطبيقية ، أو تربوية ، لا تتحقق بخلاف هذا الخداع ، وفى هذه الحالة يجب الحصول على موافقة المبحوثين بصورة عامة ، كما أنها لاتؤثر فى خطة الدراسة ، على أن يتولى الشرح الكامل للإجراءات ، بعد انتهاء الغرض من الخداع .

٩/٣ يحرص الإخصائى النفسى عند التجريب على الحيوان على تقليل الألم أو العذاب الذى قد يتعرض له الحيوان إلى أقل درجة ممكنة .

١٠/٣ يتخذ الإخصائى النفسى خطوات مناسبة لتكريم المبحوثين فى الدراسة، كأن يوجه لهم الشكر فى أحد هوامش تقريره النهائى إجمالا .

١١/٣ يجب الحرص على توثيق المعلومات فى تقرير الدراسة وغيرها من المؤلفات السيكلوجية، مع بيان مرجعها الدقيق ، ولا يجوز أن يقدم باسمه مادة علمية لباحث آخر أو مؤلف دون إشارة واضحة لكل ما نقله عنه .

١٢/٣ لايجوز أن تؤثر المكانة ، سواء الوظيفية أو الأكاديمية ، للمشاركين فى إجراء الدراسة على ترتيب أسمائهم كفريق للبحث ، بل يجب أن يعكس هذا الترتيب حجم المشاركة والجهد الفعلى فى الدراسة ، ويحسن فى كل الأحوال ذكر تفاصيل إسهام كل منهم .

١٣/٣ حينما يكون البحث مستخلصا من رسالة علمية لأحد الطلاب يدرج اسمه بوصفه المؤلف الأول بين أى عدد من المؤلفين .

١٤/٣ لا يحجب الإخصائى النفسى البيانات الأصلية لدراسته عن أى باحث يطلبها لإعادة تحليلها بهدف التأكد من صدقها ، أو إجراء تحليل تال عليها ،

هذا مع عدم الإفصاح عن هويات المبحوثين المشاركين فى الدراسة ، وحجب أية إشارة تدل عليهم .

٤- اخلاقيات التشخيص والعلاج :

١/٤ يتقبل الإخصائى النفسى الكلينيكى العميل كما هو دون إبداء نقد ، أو تعنيف ، أو انفعال ، أو انزعاج ، أو استنكار لما يعبر عنه أو يصدر منه .

٢/٤ قبل العلاج ، يقوم الإخصائى النفسى بمناقشة العميل فى طبيعة البرنامج العلاجى، والأجر ، وطريقة الدفع ، مع مصارحة العميل بحدود إمكانيات العمل الكلينيكى الذى يمارسه معه من تشخيص ، أو إرشاد ، أو علاج دون مبالغة .

٣/٤ يجب الالتزام التام من جانب الإخصائى النفسى بجدول المواعيد الخاصة بالعميل .

٤/٤ إذا كان الإخصائى النفسى المشارك فى العلاج متدربا ، أو مساعدا تحت إشراف أستاذ ، أو كان المعالج أستاذا يعاونه طلاب ، فيجب إخطار المريض بهذه الحقائق .

٥/٤ يحصل الإخصائى النفسى على إخطار كتابى بموافقة العميل على كافة الإجراءات العلاجية والمقابل المادى ، على أن تستخدم فى هذه الموافقة لغة مفهومة ، وأن يعلن العميل فيها أنه أحيط علماً بالمعلومات الجوهرية الخاصة بعلاجه .

٦/٤ يجب على الإخصائى النفسى التأكد من خلو العميل من أى مرض جسمى ، أو ذهان عضوى قبل قبوله للعلاج ، وفى حالة الشك فى ذلك يجب عليه تحويله إلى الأطباء المتخصصين، أو الاستعانة بهم فى العلاج .

٧/٤ فى حالة العلاج الأسرى الجماعى ، على الإخصائى النفسى أن يحدد أى منهم المريض وأيهم المعاون فى العلاج ، ويحاول التوفيق بين العلاقات الأسرية بما يعيدها إلى طبيعتها أولا ، ولايدعو إلى الانفصال إلا فى حالة الضرورة القصوى .

٨/٤ يجب على الإخصائي العمل على إنهاء العلاقة المهنية أو العلاجية مع العميل إذا تبين أنها حققت أهدافها بالشفاء ، أو أن استمرارها معه لن يفيد العميل ، وفى هذه الحالة على الإخصائى أن ينصح العميل بطلب العلاج من جهة أخرى ، ويتحمل المسئولية كاملة فى تقديم كافة التسهيلات للجهة البديلة.

٩/٤ على الإخصائى النفسى الكلينيكى أن يتعاون بأقصى ما يستطيع مع زملائه من التخصصات المختلفة فى فريق العلاج لتحقيق أفضل ما يمكن تقديمه من خدمة للعميل .

١٠/٤ يقتصر تسجيل المعلومات عن المريض على الهدف العلاجى وفى حدوده فقط ، ولايتجاوز ذلك إلى معلومات لاتفيد عملية العلاج ، وذلك للتقليل من انتهاك الخصوصية .

٥ - اخلاقيات التدريس والتدريب :

١/٥ يبذل الإخصائى النفسى كل ما يستطيع لإعداد وتدريب المتخصصين الجدد فى علم النفس، مع إسداء النصح والتوجيه المخلص لهم .

٢/٥ يحرص الإخصائى النفسى على تحديث مادته التدريسية وفق أحدث النظريات والأساليب العالمية ، وأن تكون المادة المقدمة متكاملة ومترابطة وتفى بأهداف المقرر .

٣/٥ يسعى الإخصائى النفسى إلى التأكد من صحة البيانات التى تتعلق بالمادة الدراسية، وكذلك إلى التأكد من مصداقية أساليب التقويم فى الكشف عن طبيعة الخبرة التى يوفرها البرنامج.

٤/٥ يقدر الإخصائى النفسى الذى يعمل بالتدريس أو التدريب السلطة التى لديه على المتدربين أو الطلاب ، وعليه القيام بجهد متزن لتجنب ممارسة سلوك ينتج عنه إهانة الطلاب أو الحط من قدرهم .

٥/٥ لا يجوز تدريب أشخاص على استخدام أساليب أو إجراءات تحتاج إلى تدريب تخصصى أو ترخيص ؛ كالتنويم المغناطيسى ، الطرق الإسقاطية ، الطرق السيكوفسيولوجية ، ما لم يكن لدى المتدربين الإعداد والتأهيل الخاص بذلك .

٦/٥ يجب أن يترفع الإخصائى النفسى المشتغل بالتدريس عن التصرفات التى تسىء إليه أخلاقيا ؛ مثل إجبار الطلاب على القيام بأعمال المنفعة الخاصة، أو التغيب ، أو الاعتذار المتكرر عن الدروس ، أو التدخين ، أو تناول المشروبات أثناء التدريس ، كما يجب عليه احترام جدية المحاضرة وخصوصيتها.

٧/٥ يترفع الإخصائى النفسى المشتغل بتدريس علم النفس عن قبول أى مقابل مادى أو معنوى لما يقدمه للطلاب من محاضرات ، أو تدريبات ، أو إشراف ، بخلاف المرتب أو المكافأة التى تقدمها له جهة العمل .

٨/٥ يلتزم الإخصائى النفسى المشتغل بالتدريس فى علم النفس بالإجابة عن أسئلة طلابه ، وبالترحيب بمناقشاتهم واستفساراتهم داخل أو خارج المحاضرة وإزالة أوجه الغموض فى مادته.

٩/٥ يحرص الإخصائى النفسى المشتغل بتدريس علم النفس على مصلحة القسم الذى ينتمى إليه ، وذلك بالاهتمام بضم أفضل العناصر على أسس موضوعية ، ودون مراعاة لاعتبارات المنافسة على المناصب الإدارية ، والتى قد تنتج عن هذا الاختيار .

رص الإخصائى النفسى المشتغل بتدريس علم النفس على عدم
ـخصية دون أخرى ، أو لنوع من التعليم النفسى (تربوى - أكاديمى -
ـنيكى) دون آخر .

١١/٥ يحرص الإخصائى النفسى المشتغل بتدريس علم النفس على إيجاد التكامل فى القسم الذى ينتمى إليه بين التخصصات الأكاديمية والتطبيقية ، وعلى أن يرحب بأعضاء هيئة التدريس الجدد من تخصصات وخبرات مختلفة .

١٢/٥ يحرص القائم على تدريس علم النفس على التنافس العلمى الشريف وعلى تطوير المعلومات النفسية من خلال الأبحاث والدراسات .

١٣/٥ عند تحمل الإخصائى النفسى المشتغل بتدريس علم النفس لمسئولية تحكيم البحوث ، عليه ألا يتأثر فى أحكامه إلا بالمعايير العلمية الموضوعية ،

ولا تتدخل اعتبارات المجاملة ، أو الوساطة ، أو الانتقام لنفسه أو لزميل له فى أحكامه على الإنتاج العلمى المقدم للتحكيم .

١٤/٥ أستاذ علم النفس ، الذى يقوم بتحكيم بحث أو خطة لتقدير صلاحيتها للنشر أو للتنفيذ ، عليه المحافظه على حقوق الملكية ، وعلى احترام السرية الخاصة بالبحث .

٦- العمل فى المؤسسات الإنتاجية والمهنية :

١/٦ يعمل الإخصائى النفسى فى المؤسسات الإنتاجية والمهنية ، بالأسلوب العلمى ، على وضع كل شخص فى المكان المناسب من حيث إمكانياته ، واستعداداته ومؤهلاته ، وخبراته ، وسماته الشخصية ، وأن يقنع المسئولين فيها بأهمية ذلك مستعينا بأساليب الاختيار والتوجيه ، والتأهيل ، والتدريب المهنى. كما يجب عليه - أيضا - أن يعمل على إقناع المسئولين بأهمية التقييم العلمى لعمل العامل ولنشاطه .

٢/٦ على الإخصائى النفسى ، الذى يمارس نشاطه مع الجماعات أو المؤسسات ، أن يعمل بكل جهده على تدعيم إيجابياتها ، والسعى لتحقيق صالحها ، والحفاظ على أسرارها ، باعتبارها عميلا أو منحوصا

٧ - الإعلام والإعلان والشهادة :

١/٧ يجب على الإخصائى النفسى أن يتجنب الوقوع أداة فى يد الغير لتبرئة المدان ، أو لإدانة البرئ ، أو للحجر على السوى ، أو للإيداع فى مصحات نفسية ، عندما يطلب رأيه فى ذلك ، سواء من السلطة أو من القضاء.

٢/٧ يتحمل الإخصائى النفسى مسئوليته المهنية والأخلاقية فيما يتعلق بالبرامج الدعائية أو الإعلانية التى يقوم بها الآخرون عنه أو بمعاونته .

٣/٧ يقاوم الإخصائى النفسى ما ينشر أو يذاع من بيانات أو أفكار سيكلوجية غير دقيقة، وعليه فى ذلك استشارة زملائه والتعاون معهم فى تدعيم هذه المقاومة ، ومحاولة تصحيح هذه الأخطاء .

٤/٧ يبتعد الإخصائى النفسى عن كل ما يثير الشبهات الخاصة بوسائل الدعاية والإعلام ، فيما يتعلق بشخصيته أو ممارساته .

٥/٧ أى إعلان مدفوع يتعلق بأحد أنشطة الإخصائى النفسى يتعين أن يوضح به أنه إعلان مدفوع ، مالم يكن ذلك واضحا من خلال السياق .

٦/٧ لايشارك الإخصائى النفسى فى أحاديث أو مناقشات عامة إلا فى حدود تخصصه وأبحاثه واهتماماته .

٨- حول تطبيق هذا الميثاق :

١/٨ يجب على الإخصائى النفسى أن يكون ملما بهذا الميثاق الأخلاقى ، وأن ينشر الوعى به بين الإخصائيين النفسيين الجدد ، وبين كافة المتعاملين بالخدمة النفسية من التخصصات الأخرى ، ولا يعتبر الجهل بمواد هذا الميثاق مبررا لانتهاك مواده .

٢/٨ إذا حدث تناقض بين مواد هذا الميثاق وبين تعليمات المؤسسة التى ينتمى إليها الإخصائى النفسى ، فالواجب عليه أن يوضح لإدارة المؤسسة ، أو المسئولين الرسميين طبيعة هذا التناقض ، وأن ينحاز إلى جانب هذا الميثاق الأخلاقى .

٣/٨ فى حالة انتهاك الإخصائى النفسى واحدا أو أكثر من بنود هذا الميثاق، فعلى الآخرين السعى للفت نظره بشكل ودى ، وبصورة تضمن حثه على علاج الأثار السلبية لهذا الانتهاك الأخلاقى .

٤/٨ فى حالة استمرار الإخصائى النفسى فى انتهاكاته الأخلاقية ، أو ارتكابه لفعل أخلاقى لايمكن السكوت عليه ، فعلى الآخرين إبلاغ لجنة المراقبة الأخلاقية فى الجمعية والرابطة للتحقيق ، وذلك للتوصية باتخاذ الإجراءات المناسبة ، وتقدير مدى الضرر الناجم ، وتوقيع ماتراه مناسبا من عقوبات معنوية، قد يصل بعضها إلى حد الفصل من عضوية الجمعية والرابطة ، أو الحرمان المؤقت منها ، مع إبلاغ جهة عمله بنتائج هذا التحقيق .

٥/٨ ينشر هذا الميثاق فى أول عدد يصدر من مجلة الجمعية المصرية للدراسات النفسية ومجلة دراسات نفسية ، ويعمل به من الشهر التالى لآخر صدور له .

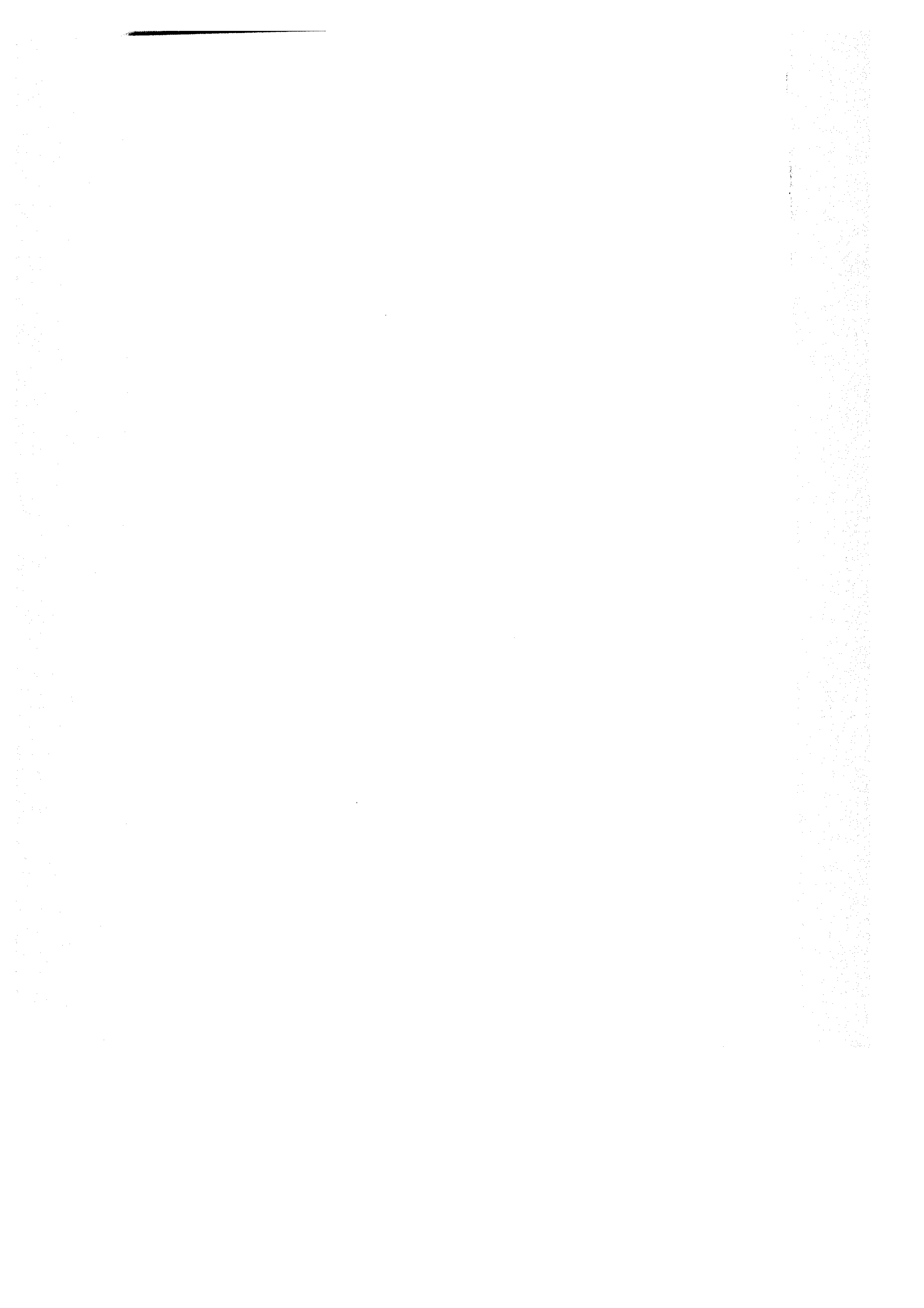
٦/٨ يتم مراجعة بنود هذا الميثاق كلما دعت الضرورة لذلك ، على ضوء ما يستجد من ظروف وممارسات تستوجب تعديل بنوده ، ويتم إقراره من مجلس الإدارة والجمعية العمومية لكل من الجمعية والرابطة .

(١) يقصد بالعميل فى هذا الميثاق كل المستهدفين بعمل الإخصائى النفسى ؛ مثل : المرضى النفسيين ، طالبى الاستشارات النفسية ، الطلاب ، المبحوثين فى الدراسات العلمية ، والمرءوسين ، أو الأشخاص الخاضعين للتدريب أو الإشراف أو التقويم من جانب الإخصائى.

(٢) أو موافقة ولى أمره إذا كان طفلا أو غير مسئول .

الفصل الخامس

القيم في علم النفس وعلاقتها بالقيم الشخصية للاختصاص النفسي



الفصل الخامس

القيم في علم النفس وعلاقتها بالقيم الشخصية للاختصاصي النفسي

الرضا المهني (الرضا الوظيفى)
Job Satisfaction

يعتبر الرضا المهني من أهم مقومات النجاح ومؤشر من مؤشرات الأداءات الجيدة، بل ومؤشر من مؤشرات الأداءات السلبية كترك الخدمة - الغياب- الانتظام في العمل- التقديرات المتدنية ، ما طبيعة ذلك المصطلح وما أهم مكوناته والعوامل المؤثرة فيه.

مفهوم الرضا عن العمل :

هناك مصطلحات عديدة شاع استخدامها للتعبير عن المشاعر النفسية التي يشعر بها الفرد تجاه عمله. فيطلق عليه الروح المعنوية morale، والاتجاه نحو العمل Attitude towards the Job وهناك أيضا الرضا عن العمل Job Satisfaction وهذه المصطلحات وإن اختلفت تفصيلات مدلولاتها، إلا أنها تشير بصفة عامة إلى «مجموع المشاعر الوجدانية التي يشعر بها نحو العمل الذي يشغله حالياً، وهذه المشاعر قد تكون سلبية أو إيجابية، وهي تعبر عن مدى الإشباع الذي يتصور الفرد أنه يحققه من عمله. فكلما كان تصور الفرد بأن عمله يحقق له إشباعاً كبيراً لحاجاته كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل إيجابية، وكلما كان راضياً عن عمله. أى أن تصور الفرد بأن عمله لا يحقق له الإشباع المناسب كحاجاته أو كلما تصور الفرد أن عمله يحرمه من هذا الإشباع، كلما كانت مشاعره نحو هذا العمل سلبية وأنه غير راضي عن عمله.

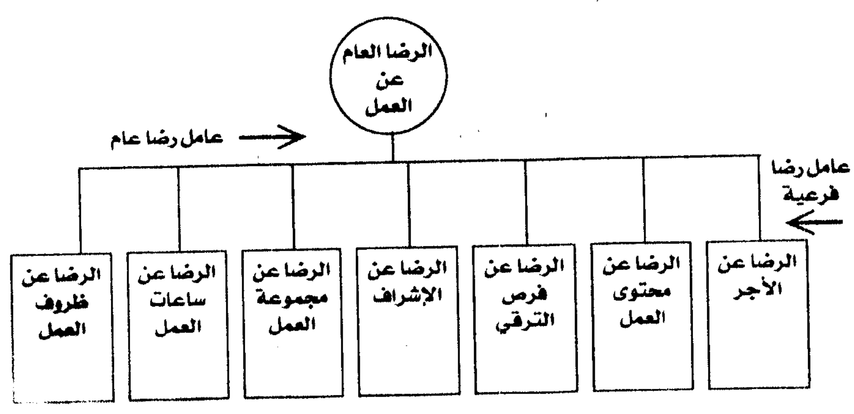
وتعتبر درجة الرضا عن العمل سلوكاً ضمنياً يكمن في وجدان الفرد، وتظل كامنة في نفس الفرد أو قد تظهر في سلوكه الخارجي الظاهري، ويتفاوت الأفراد في هذا السلوك الخارجي.

وقد وجد أن قوة المشاعر ودرجة تراكمها تؤثران في درجة انعكاسها على سلوك الفرد الخارجي، فكلما كانت مشاعر الاستياء من العمل قوية كلما زاد احتمال ظهور هذا الاستياء على سلوك الفرد ببحثه عن عمل آخر، ومحاولته النقل إلى قسم آخر، أو زيادة نسبة غيابه أو زيادة معدل تأخره أو مشاكسته في العمل، بل وقد تؤدي شدة الاستياء لفترة طويلة إلى تجنبه العمل نهائياً.

العوامل المؤثرة في الرضا عن العمل :

يمكن أن نعتبر أن الرضا عن العمل عامل متغير يمثل محصلة مختلف المشاعر التي تكونت لدى الفرد تجاه عمله، ودرجة الرضا العام تعبر عن الناتج النهائي لدرجات رضا الفرد عن مختلف الجوانب التي يتصف بها العمل الذي يشغله.

ويمكننا تصور العلاقة بين ما يمكن أن نسميه عامل الرضا العام وعوامل الرضا الفرعية كما في الشكل التالي :



أي أن الرضا العام عن العمل هو محصلة العوامل السابقة كفرص الترقي وساعات العمل ... إلخ. وقد قام مركز البحوث المستحية بجامعة متشجن Survay Research Center بدراسة تشير إلى وجود علاقة بين الرضا عن جانب من جوانب العمل والرضا عن الجوانب الأخرى .

ويؤكد فروم (Vroom, 1984) أن ذلك يرجع إلى أن العمل الذي يعطي مميزات معينة في جانب معين يعطي مميزات في الجوانب الأخرى للعمل.

كما وجد أن الأفراد الذين لديهم قدرة عالية على التكيف والذين يقنعون بما يتاح لهم من إشباعات يميلون إلى أن يقرروا رضا أعلى عن الجوانب المختلفة للعمل عن الأفراد ذوي القدرة المحدودة على التكيف والذين يحتفظون بطموح وأهداف إشباع عالية دائماً .. أى أن اختلاف درجة التكيف والطموح بين الأفراد تساهم في تماثل درجة الرضا عن جوانب العمل المختلفة لدى الفرد الواحد، وتؤدي إلى تفاوت درجة الرضا بين الأفراد عن العوامل أو العناصر المختلفة للعمل.

وسوف نتناول العوامل المختلفة للرضا عن العمل :

١- الأجر Wage :

وجد أن الأجر لا يمثل مصدر إشباع إلا للحاجات الدنيا، وإن توافره لا يسبب الرضا أو السعادة، وإنما يمنع فقط مشاعر الاستياء من أن تستحوذ على الفرد، أى أن الأجر لا يمثل عنصراً هاماً من عناصر الإشباع في مجتمع يتوفر للعاملين فيه مستوى أجر يوفر لهم الاحتياجات الأساسية للعيش، وللرد على هذا الرأى السابق يجب عدم تعميم أهمية الأجر على المجتمعات الفقيرة التي لا يوفر الأجر فيها لأغلبية العاملين حتى احتياجات الكفاف.

فقد أجريت دراسات في الولايات المتحدة الأمريكية عام (١٩٨٩)، وفي المصانع الإنجليزية عام (١٩٨٠) أشارت نتائجها إلى وجود علاقة طردية بين مستوى الدخل والرضا عن العمل، فكلما زاد مستوى الدخل زاد الرضا عن العمل والعكس صحيح.

وهذا يعني أن الأجر لا يقتصر على إشباع الحاجات الدنيا ، وإنما يمتد ليعطي الشعور بالأمن، ويرمز إلى المكانة الاجتماعية، وينظر إليه الفرد لتقدير ذاته، كما أنه وسيلة لإشباع الحاجات الاجتماعية من خلال ما يتيحه للفرد من تبادل المجاملات الاجتماعية مع الآخرين، كما وجد أن الأفراد الذين يشغلون الوظائف العليا قد يعتبر الأجر كرمز للنجاح والتفوق.

أى أن الأجر له قيمة معنوية لا يجب أن يسقط من اعتباراتنا لنركز فقط على وظيفته المحدودة كوسيلة للإشباعات المادية.

٢- محتوى العمل Job Content :

تلعب طبيعة وتكوين المهام التي يؤديها الفرد في عمله دوراً هاماً في التأثير على رضا الفرد عن عمله، وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى أن عنصر محتوى العمل يعتبر المحدد الوحيد للسعادة في العمل دون بقية العناصر الأخرى، فالمتغيرات المتصلة بمحتوى العمل مثل المسئولية التي يحتويها العمل، وطبيعة أنشطة العمل ، وفرص الإنجاز التي يوفرها والنمو والترقي الذي يتيحه للفرد، وأيضا تقدير وتعرف الآخرين على أداء الفرد تمثل المتغيرات الوحيدة المسببة لمشاعر الرضا في نظرهم أى أن محتوى العمل من العناصر ذات الأهمية في مجال الرضا والدافعية ومن بين متغيرات محتوى العمل ذات العلاقة الوثيقة بالرضا ما يلي :

(أ) درجة تنوع مهام العمل :

أي كلما كانت درجة تنوع مهام العمل عالية كلما زاد الرضا عن العمل والعكس، لأن ذلك يقلل الملل ويؤدي إلى استثارة اهتمام الفرد بانتقاله من أداء مهمة إلى أداء المهام الأخرى. ويتوقف ذلك على ذكاء الفرد ودافعيته.

(ب) درجة السيطرة الذاتية المتاحة للفرد :

أى أنه كلما زادت حرية الفرد في اختيار طرق أداء العمل، وفي اختيار السرعة التي يؤدي بها العمل كلما زاد رضا الفرد عن العمل، لأن ذلك يتيح للفرد تكييف الأداء بما يتناسب مع قدراته واستعداداته في تأدية العمل.

(جـ) استخدام الفرد لقدراته :

فقد وجد أنه كلما تصور الفرد أن العمل الذي يقوم به يستخدم قدراته كلما زاد رضاه عن العمل واستخدام الفرد لقدراته يمثل إشباع حاجاته تحقيق الذات في هرم ماسلو للحاجات.

أي أن استخدام الفرد لتطبيق مهاراته وخبراته وقدراته في العمل يرتبط ارتباطا طرديا برضاه عن العمل.

(د) خبرات النجاح والفشل في العمل :

أكدت نتائج الدراسات إلى عدم وجود علاقة مباشرة بين مستوى الأداء ودرجة الرضا عن العمل، إلا أن هذين المتغيرين يمكن أن توجد بينهما علاقة من خلال إدخال متغيرات مستوى الطموح، وتقدير الفرد لذاته، وتقديره لعلاقة قدراته بالعمل فتحقيق الفرد لمستوى أداء يقل عن مستوى

طموحه يثير لديه الإحساس بالفشل ويحرك بالتالي استياءه، وتحقيقه لمستوى أداء يزيد عن مستوى طموحه أو يعادله يثير لديه الإحساس بالنجاح ويحرك مشاعر السرور والفرح لديه.

أن أن أثر خبرات النجاح والفشل على الرضا عن العمل تتوقف على درجة تقدير واعتزاز الفرد بذاته.

٣- فرص الترقية Promational Oppartunities :

وجدت علاقة طردية بين توفر فرص الترقية والرضا عن العمل، ويرى فروم (Vroom, 1984) أن العامل المحدد لأثر فرص الترقية على الرضا عن العمل هو طموح أو توقعات الفرد عن فرص الترقية فكلما كان طموح الفرد وتوقعاته عن الترقية لديه أكبر مما هو متاح فعلاً كلما قل رضاه عن عمله والعكس.

أى أن أثر الترقية الفعلية على رضا الفرد تتوقف على مدى توقعه لها، بمعنى أن حصول الفرد على ترقية لم يتوقعها تحقق له سعادة أكبر عن حالة كون هذه الترقية متوقعة.

٤- نمط الإشراف Style of Supervision :

تشير نتائج الدراسات التي أجريت على نمط الإشراف الذي يتبعه الرئيس على مرؤوسيه إلى وجود علاقة بين نمط الإشراف ورضا المرؤوسين عن العمل. فقد أكدت الدراسات أن المشرف الذي يجعل مرؤوسيه محوراً لاهتماماته وذلك بتنميته لعلاقات المساندة الشخصية بينه وبينهم واهتمامه الشخصي بهم، وتفهمه وسعة صدره عند حدوث أخطاء من جانبهم، تكسب ولاء مرؤوسيه ويحقق رضا عال عن العمل بينهم، أما المشرف الذي يقصر

اهتمامه على الإنتاج وأهدافه ويعتبر مرؤوسيه مجرد أدوات لتحقيق أهداف العمل، لا يكسب ولاء مرؤوسيه، ويجعل مشاعر الاستياء تنتشر بينهم.

ويجب أن نضع في الاعتبار أن تأثير المشرف على رضا الأفراد يتوقف على درجة سيطرته على الحوافز ووسائل الاشباع التي يعتمد عليها مرؤوسيه كما يتوقف على الخصائص الشخصية للمرؤوسين أنفسهم، وهذا يؤكد ما نعرفه عن القيادة الديمقراطية والقيادة ذات السلوك الدكتاتورة والقيادة ذات السلوك الفوضوي وتأثير كل منهم على المرؤوسين وعائد ذلك على كفاءة العمل والإنتاج زيادة أو نقصان.

٥- جماعة العمل Work Group :

تؤثر جماعة العمل على رضا الفرد بالقدر الذي تمثل هذه الجماعة مصدر منفعة للفرد أو مصدر توتر له. فكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين في العمل يحقق تبادل للمنافع بينه وبينهم كلما كانت جماعة العمل مصدراً لرضا الفرد عن عمله. وكلما كان تفاعل الفرد مع أفراد آخرين يخلق توتراً لديه أو يعوقه إشباع حاجاته أو وصوله لأهدافه كلما كانت جماعة العمل مسبباً لاستياء الفرد وتوتره في عمله. وهذا يتوقف على طبيعة العمل التي توفر فرص التفاعل والاتصال مع الآخرين والذين يمثلون مصدر نفع للفرد فإن الرضا عن عمله سيكون مرتفعا والعكس صحيح، كما يتوقف أيضا على مدى قوة الحاجة إلى الانتماء لدى الفرد لجماعة العمل.

٦- ساعات العمل Hours of Work :

يمكن القول أنه بالقدر الذي توفر ساعات العمل للفرد حرية استخدام وقت الراحة وتزيد من هذا الوقت كلما أدى ذلك إلى زيادة الرضا عن العمل

وإن تعارض ساعات العمل مع وقت الراحة وحرية الفرد في استخدامها ينعكس ذلك على انخفاض الرضا عن العمل، ويتوقف ذلك على الأهمية النسبية التي يعطيها الفرد لوقت الراحة أو الفراغ، فكلما كانت منافع وقت الراحة لدى الفرد عالية كلما كان أثر ساعات العمل على الرضا عن العمل (بالزيادة أو النقصان) كبيراً.

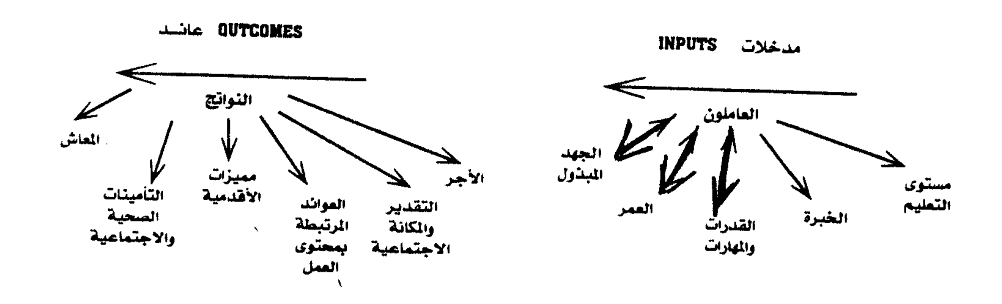
ويجب الإشارة أيضا إلى تأثير ساعات العمل على الإجهاد، فكلما طال وقت العمل كلما زاد الاجهاد وبالتالي قل الرضا عن العمل.

٧- ظروف العمل المادية Physical Working Conditions :

تؤثر الظروف المادية للعمل على درجة تقبل الفرد لبيئة العمل وبالتالي رضاه عن العمل، وهذه الظروف المادية مثل الإضاءة والحرارة والرطوبة والتهوية والضوضاء والنظافة ووضع الفرد أثناء تأديته العمل، وأمراض المهنة المتصلة بأدائه للعمل.

وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أثر هذه العوامل المادية على كفاءة الأداء الإنتاجي للفرد، وأشارت هذه النتائج إلى أن درجة جودة أو سوء ظروف العمل المادية يؤثر على قوة الجذب التي تربط الفرد بعمله. فمثلاً وجد أن معدل دوران العمل (ترك الخدمة) ومعدل الغياب يرتفعان في الأعمال التي يتصف بظروف عمل مادية سيئة ويقلان في الأعمال التي تتصف بظروف عمل مادية جيدة.

ولقد اقترح العالم آدمز (Adams, 1995) إلى العلاقة بين المنظمة والأفراد العاملين فيها إلى وجود علاقة متبادلة تمثل الشكل التالي :



شكل يبين العلاقة بين العاملين والمنظمة التي يعملون بها
المدخلات والعوائد

قياس الرضا عن العمل

إن قياس الرضا عن العمل ضرورة لتقييم فاعلية البرامج المحددة لتحقيق الاتجاهات النفسية لدى الأفراد ومستوى رضاهم عن الجوانب المختلفة للعمل.

ومن الضروري أن نفرق بين مجموعتين من مقاييس الرضا عن العمل:

أولهما : مقاييس لقياس الرضا من خلال الآثار السلوكية المرتبطة به مثل الغياب وترك الخدمة، وهذا النوع يغلب عليه الطابع الموضوعي حيث تستخدم مقاييس موضوعية لرصد السلوك الناتج عن الرضا. وهذه المقاييس السلوكية تفيد في رصد المشكلات المتعلقة برضا الأفراد عن العمل، ولكنها لا توفر بيانات تفصيلية تتيح التعرف على أسباب هذه المشكلات أو تشير إلى أساليب العلاج الممكنة.

أما النوع الثاني : فهي مقاييس لقياس الرضا مباشرة باستخدام أساليب تقديرية ذاتية، وذلك عن طريق سؤال الأفراد عن مشاعرهم الإيجابية أو السلبية تجاه جوانب العمل المختلفة، وعن مدى ما يوفره أو لم يوفره لهم من إشباع لحاجاتهم. وهذا النوع من المقاييس يسهم في تشخيص أسباب الرضا أو عدم الرضا وفي اقتراح جوانب التغيير المطلوبة في البرامج المؤثرة على متغيرات الرضا. وسوف نتناول كل منها بشئ من التفصيل.

أولا : المقاييس الموضوعية للرضا عن العمل (الرضا المهني) :

يعتبر الغياب وترك الخدمة مؤشران عن مستوى الرضا عن العمل، وقد أشارت نتائج الكثير من الدراسات إلى وجود علاقة عكسية بين هذين المتغيرين والرضا عن العمل وسوف نعرض لقياس كل منهما :

(أ) الغياب Absenteeism :

تعتبر درجة انتظام الفرد في عمله، أو بعبارة أخرى نسبة أو معدل غيابه مؤشراً يمكن استخدامه في التعرف على درجة الرضا العام للفرد عن عمله -باستثناء الغياب المرضي- فالفرد الراضي عن عمله يكون أكثر ارتباطاً وأكثر حرصاً على الحضور إلى عمله عن آخر يشعر بالاستياء تجاه العمل ويجب التأكيد على ضرورة أن ليس كل حالات الغياب تمثل استياء كما أشرنا فهناك غياب ناتج عن ظروف طارئة لا يمكن الفرد التحكم فيها مثل المرض- الحوادث- الظروف العائلية القاهرة- الوفاة وغيرها- وهي أسباب مشروعة لا تعكس بالضرورة درجة ارتباط الفرد بعمله أو عدم ارتباطه.

وهذا يتطلب أن تحتفظ المدارس أو المؤسسات التعليمية بصفة عامة أو الشركات أو غيرها من مؤسسات العمل الأخرى بسجلات عن الحضور والغياب بالنسبة لكل فرد وكل مجموعة عمل أو كل قسم فيها يتيح لها تتبع معدلات الحضور والغياب واكتشاف أى ظاهرات اختلال تستدعي بحث الأسباب والعلاج، بل إن هذه المعدلات للحضور والغياب تدخل كذلك في التقارير السرية لترقية العامل أو المعلم حيث يعتبر بند المواظبة والحضور من البنود التي تؤثر في الترقية والحوافز التشجيعية.

ولا توجد طريقة موحدة متفق عليها لقياس معدل الغياب، ويمكن الاسترشاد بالطريقة التي اقترحتها وزارة العمل الأمريكي لحساب معدل الغياب وفق الطريقة التالية :

معدل الغياب خلال فترة معينة =

$$\frac{\text{مجموع أيام الغياب للأفراد}}{\text{متوسط عدد الأفراد العاملين} \times \text{عدد أيام العمل}} \times ١٠٠$$

ويحسب مجموع أيام الغياب للأفراد بجمع أيام الغياب لجميع الأفراد أما متوسط عدد الأفراد العاملين فيمكن الحصول عليه بأخذ متوسط عدد العاملين في أول الفترة وعدد العاملين في آخر الفترة، وتمثل عدد أيام العمل في المعادلة عدد الأيام التي عملت فيها المؤسسة أو المنظمة (مدرسة- شركة- مصنع) وذلك باستبعات أيام العطلات الأسبوعية والرسمية التي لم تعمل فيها المؤسسة أو المنظمة.

مثال : متوسط عدد العمال خلال شهر معين = ٢٠٠٠ فرد، وعدد أيام العمل خلال الشهر = ٢٥ يوما، ومجموع أيام الغياب للأفراد خلال هذا الشهر = ٩٠٠ يوماً.

إذن معدل الغياب على النحو التالي :

$$\frac{٩٠٠}{٢٠٠٠ \times ٢٥} \times ١٠٠ = ١,٨٪$$

ويمكن حساب ذلك كل شهر، كل ثلاثة شهور، كل ستة شهور، كل سنة، وبالتالي يمكن مقارنة معدل نسب الغياب خلال تلك الفترات وبين المؤسسات بعضها وبعض وبين أنواع النشاط المماثل، فمثل هذه المقارنات

تفيد في التعرف على معدلات غياب قد تزيد عن المعدل العادي، وبالتالي تحديد مجالات أو مواقع الرضا وعدم الرضا.

(ب) ترك الخدمة Quits :

يمكن القول أن ترك الخدمة التي تتم بمبادرة الفرد (إستقالته) مؤشر لدرجة الرضا العام عن العمل في أى مؤسسة تعليمية أو غيرها.

فمما لا شك فيه أن بقاء الفرد في وظيفته يعد مؤشراً هاماً لارتباطه بهذه الوظيفة وولائه لها، أى رضاه عن العمل، ولذلك فترك الخدمة يمكن استخدامها لتقييم معدل الرضا عن العمل، ويحسب معدل الخدمة على أساس عدد حالات ترك الخدمة الاختياري مقسوماً على إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة التي يحسب لها المعدل على النحو التالي :

معدل ترك الخدمة خلال فترة معينة =

$$\frac{\text{عدد حالات ترك الخدمة خلال الفترة}}{\text{إجمالي عدد العاملين في منتصف الفترة}} \times ١٠٠$$

وبنفس الطريقة السابقة يحسب معدل ذلك، وتتم المقارنات وتحسب معدلات ترك الخدمة ويفيد ذلك في التعرف على مجالات ومواقع الرضا وعدم الرضا، كما سبق أن ذكرنا وبحث المشكلات وأسبابها ووسائل علاجها.

وقد يتم كذلك إجراء مقابلة مع الفرد عقب إعلانه الاستقالة للتعرف على الأسباب والدوافع والظروف التي دعته لاتخاذ هذا القرار، أو بإرسال قائمة أو استبانة بعد فترة استقالة الفرد بأسبوعين على الأقل من ترك الخدمة لجمع البيانات ومعرفة أسباب ترك الخدمة، وبالتالي علاج أوجه

القصور الذي يرتبط بالمنظمة أو المؤسسة للعلاج وليس بالفرد مثل (تدني الأجور- زيادة ساعات العمل- عدم وجود فرص للترقي) ... إلخ.

ثانيا : المقاييس الذاتية للرضا عن العمل :

ويعتمد ذلك على التقارير الذاتية التي تصمم على شكل قائمة بها عدد من الأسئلة التي توجه إلى الأفراد لمعرفة درجة رضاهم عن العمل، وهناك طريقتين لتحديد محتوى الأسئلة التي تتضمنها قوائم الاستقصاء على النحو التالي :

(أ) تقسيم الحاجات :

وتتضمن أسئلة الاستقصاء تقسيماً عاماً للحاجات الإنسانية مثل حاجات التنظيم الهرمي «لماسلو» كالحاجات الفسيولوجية، حاجات الأمن، الحاجات الاجتماعية، حاجات التقدير، حاجات تحقيق الذات، وتدور الأسئلة حول إشباع مجموعات الحاجات المختلفة لدى الأفراد، بحيث كل مجموعة من الحاجات يكون لها أسئلة خاصة بها في القائمة.

(ب) تقسيم الحوافز :

وتتضمن الأسئلة التي تحتويها القائمة أو الاستقصاء تقسيماً للحوافز التي يتيحها العمل أو التي تعتبر من العوامل المؤثرة على الرضا مثل : الأجور - محتوى العمل- فرص الترقي- الإشراف- جماعة العمل- ساعات العمل- ظروف العمل.

أساليب وطرق قياس الرضا عن العمل :

١- طريقة الفواصل المتساوية ظاهرياً لثرستون :

يتم إعداد مقياس الرضا عن العمل ويعرض المقياس على الأفراد

العاملين في أى مجال ويطلب منهم أن يقدروا ما إذا كانوا يوافقون أو لا يوافقون على كل عبارة من العبارات التي يتضمنها المقياس أو القائمة، ويكون مجموع القيم المقابلة لكل عبارة التي وافق عليها الفرد هي الدرجة الممثلة لمشاعر الرضا العام، ويمكن تجميع العبارات التي تتعلق بمجال معين أو محور معين أو خاصية معينة كل على حدة (الأجور- محتوى العمل- الإشراف ...إلخ) وحساب درجة الرضا في المجال الواحد وهي درجة جزئية، ثم تجميع درجة المجالات أو المحاور مع بعضها البعض لاستخراج درجة الرضا العام.

نموذج لمقياس الرضا عن العمل

م	العبارة	نعم	لا
١	- اعتقد أن عملي كإخصائي نفسي من أفضل المهن.		
٢	- أعتقد أن مكان عملي يتعامل مع العاملين فيه بطريقة محترمة.		
٣	- إذا كان لدى فرصة للاختبار مرة أخرى، فإنني سأقوم بعملي كإخصائي نفسي.		
٤	- ليس هناك تحيز مع أو ضد أحد في مجال عملي.		
٥	- مؤسستي تحاول مخلصة التعرف على ما يشعر به الفرد تجاهها.		
٦	- نظام الأجر الحافز في مكان عملي يعطي مكافأة عادلة لمن يعمل.		
٧	- نتعامل بمقدار ما تستحق.		
٨	- أن العبء الذي نتحمله في مكان عملنا أقل من الأعمال الأخرى.		
٩	- أعتقد أن المتقدمين للعمل يتعاملون معاملة حسنة.		
١٠	- الرؤساء في العمل يقفون ضد طموحات مرؤوسيهم.		
١١	- أعتقد أن ليس هناك تطبيق فكرة «المحاسيب» في عملنا.		
١٢	- الحوادث التي نتعرض لها أقل كثيراً من حوادث مجالات أخرى.		
١٣	- ساعات العمل تناسب الجهد المبذول للنهوض بعملنا.		
١٤	- أعتقد أننا لا نأخذ حريتنا كاملة في التعبير عن الرأى في عملنا.		
١٥	- يعطي لنا فرص كثيرة للتعبير عن المهارات الإبداعية في عملنا.		
١٦	- يراعي قدرات واستعدادات الفرد كنموذج للعمل الجيد.		
١٧	- الجهد المبذول في العمل لا يتناسب مع أجور العمل.		
١٨	- الأجور متدنية قياساً بأعمال أخرى.		
١٩	- لا يعطي لنا الحرية في تعديل ما نراه سئ في عملنا.		
٢٠	- أعتقد أنني لا أستطيع معارضة رؤسائي في العمل حتى لو أخطأوا.		
	الدرجة الكلية للمقياس ٢٠ درجة		

٢- طريقة التدريج التجميعي لليكرت :

وهي طريقة تحاول التغلب على الإجراءات المطولة التي تتطلبها طريقة ثرستون في تكوين المقياس، وهنا يتكون المقياس وفق طريقة «ليكرت» من مجموعة من العبارات التي تشير إلى خصائص إيجابية العمل، ويكون المطلوب أن يقرر الفرد بالنسبة لكل عبارة من هذه العبارات درجة موافقته عليها بأن يختار واحداً من عدة بدائل لدرجة الموافقة على النحو التالي :

العبارة- أنني استمتع بعملي أكثر من استمتاعي بوقت الفراغ

أوافق جداً	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق أبداً

وتعطى الاستجابات التي يقررها الفرد درجات تتراوح بين ٥ - ١ من اليمين إلى اليسار حسب درجة موافقته أو عدم موافقته على العبارة ويتم تجميع الدرجات التي حصل عليها الفرد في العبارات المختلفة، ويمكن حساب الدرجة أو القيمة التجميعية (الكلية) للرضا عن العمل.

ويمكن حساب درجة الارتباط بين الدرجة التي حصل الفرد عليها في الاستجابة التي اختارها للعبارة والدرجة الكلية لمجموع العبارات، فكلما زاد الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس كان دليلاً على أن هذه العبارة تقيس ما تقيسه مجموع العبارات أو المقياس ككل، والعكس صحيح إذا كان معامل الارتباط ضعيف وهذا يستوجب استبعاد العبارة من القائمة النهائية التي يحتويها المقياس.

مثال للتطبيق :

مقياس الرضا عن مهنة علم النفس

إن بعض الأعمال وبخاصة مهنة علم النفس « الإخصائي النفسي » تعتبر أكثر إثارة وإرضاءاً عن أعمال أخرى، كذلك نود أن نعرف كيف يشعر الناس تجاه الأعمال المختلفة وبخاصة طلاب تخصص علم النفس، وتحتوي القائمة على ١٨ عبارة تتعلق بالمهنة. المطلوب وضع علامة (×) أمام العبارة التي تصف ما تشعر به تجاه عملك مع ملاحظة عدم وجود إجابات صحيحة وأخرى خاطئة. نأمل أن تعبر عن مشاعرك الحقيقية تجاه عملك لكل عبارة من عبارات المقياس.

م	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	غير متأكد	لا أوافق	لا أوافق أبدا
١	- بعض الأمور الخاصة بعملي يمكن أن تكون أفضل مما هي عليه.					
٢	- عملي مثل الهواية بالنسبة لي.					
٣	- عملي مثير بدرجة كافية مما لا يجعلني أشعر بالملل.					
٤	- يبدو أن أصدقائي أكثر اهتماماً بعملهم مني.					
٥	- لو تخيرت مهنة غير مهنتي لاخترت مهنتي الحالية.					
٦	- استمتع بعملي أكثر من استمتاعي بوقت الفراغ.					
٧	- أضغط على نفسي معظم الوقت لكى أذهب إلى عملي.					
٨	- أنني راضي عن عملي في الوقت الحالي.					
٩	- أشعر بالسأم في عملي.					
١٠	- أقضي ساعات طويلة في عملي.					
١١	- أستطيع أن أؤكد أنبي لا أحب عملي.					
١٢	- أشعر بالسعادة أكثر من غيري في أعمال أخرى.					
١٣	- أشعر باستمتاع حقيقي في عملي.					
١٤	- عملي مريح للغاية.					
١٥	- يقدر أفراد المجتمع من يعمل في مهنتي.					
١٦	- يقدرني الآخرون لقيامي بهذا العمل.					
١٧	- أشعر بخيبة أمل على وجودي في هذا العمل.					
١٨	- لا أستطيع تحقيق طموحاتي لوجودي في هذا العمل.					
الدرجة						

والمقياس السابق يحتوى على عبارات إيجابية وأخرى سلبية، لذلك فإن التدرج الذي يعطي للعبارات الإيجابية يبدأ من ٥ وينتهي إلى ١ في درجة الموافقة، والعكس في العبارات السلبية حيث يبدأ التدرج من ١ إلى ٥ حسب درجة الموافقة أيضاً.

وتعتبر طريقة ثرستون، وليكرت من أهم طرق قياس الرضا عن العمل رغم وجود طرق أخرى للقياس ونكتفي بالمثالين السابقين.

الميــــول المهنيــــة

مقدمة نظرية عن الميول المهنية :

يتبوأ قياس الميول المهنية مكانة مهمة ضمن البيانات اللازمة للتوجيه المهني للأفراد في جميع مراحلهم العمرية. لذا فإن التمكن من قياسها بثبات وصدق يعتبر متطلبا ضروريا يسبق كل عملية توجيه وإرشاد مهني تتصف بالدقة والموضوعية. وعلى الرغم من توافر عدد من مقاييس الميول المهنية في البيئة العربية، مثل : «اختبار الميول المهنية» (صالح، ب. ت)، و«استبيان الميول المهنية المصور للمتخلفين عقلياً» (الأشول، ب.ت)، و«مسح كودر للميول المهنية» (إلياس، ١٩٩٣)، و«مقياس أوهايو للميول المهنية» (عبد الرازق وهوارد، ١٩٨٥)، إلا أن المقياس المناسب لقياس الميول المهنية للطلاب لابد أن يتواءم مع الخلفية الثقافية لهم، فضلاً عن ضرورة مواكبته للمستجدات التي ظل يشهدها المجال المهني في السنوات الأخيرة، وبصفة خاصة في دول مجلس التعاون الخليجي.

من هنا نبعت فكرة إعداد المقياس الحالي، الذي يهدف إلى توفير بيانات صادقة وثابتة تساعد الطالب الخليجي في التعرف على ميوله المهنية، وكما تساعد على توجيهه وإرشاده دراسياً ومهنياً بطريقة رشيدة.

تتطلب عملية قياس الميول المهنية معرفة مفهوم الميول المهنية والأسس والمبادئ التي تقوم عليها عملية قياسه ؛ حيث أن المقاييس المستخدمة في قياس الميول المهنية تتعدد بتعدد هذه الأسس والمبادئ. فمن هذه المقاييس ما هو قائم على نظريات الإرشاد وأنماط الشخصية، ومنها ما هو قائم على دراسة خصائص الأفراد في المهن المختلفة، والبعض الآخر قائم على دراسة الأنشطة التي ترمز إلى المهن المختلفة. (المحرزي، ٢٠٠٦)

ويعد الأداء الجيد في أى عمل من الأعمال التي يقوم بها الفرد نتاج لتوفر كل من الاستعداد والميل معا لدى الفرد (أبو حطب وعثمان وصادق، ١٩٩٣)، والميل Interest هو «شعور بالتفضيل لمناشط أو أشياء أو أفكار معينة بحيث يتجه الفرد إليها» (ربيع،١٩٩٤، ٢٠٧). ولقد دلت الدراسات المختلفة على وجود ارتباط بين مستوى الاستعدادات لدى الأفراد وميولهم نحو عمل معين ؛ حيث نرى أن كثيرا من الأفراد الذين تتوفر لديهم الاستعدادات المتمثلة في المهارات والقدرات اللازمة لأداء عمل معين يتكون لديهم حب وميل نحو هذا العمل. وكذلك نرى أن الأفراد الذين تنقصهم الاستعدادات والقدرات اللازمة لأداء عمل معين يميلون إلى عدم تفضيل القيام بمثل هذا العمل. ولكننا نرى في المقابل أن المستوى المرتفع في الاستعدادات أو الميول لدى أحد من الأفراد لا يعني بالضرورة مستوى مرتفعا في الآخر، فقد يكون لدى الفرد استعداد للنجاح في عمل أو نشاط معين دون أن يكون لديه الميل الإيجابي نحو هذا النشاط، أو قد يكون لديه ميل لنشاط معين ليس لديه استعداد للنجاح فيه، ولكن في الوقت ذاته نجد أن الأفراد الذين يكون لديهم ميل إيجابي نحو عمل معين وحب لهذا العمل والأفراد الذين يقومون بهذا العمل، يسعون إلى القيام بتطوير وتنمية مستوى استعداداتهم وقدراتهم اللازمة ليضمنوا نجاحهم في أداء العمل الذين يميلون للقيام به. لذا يعد تحديد ماهية ومقدار ميل الفرد نحو نشاط ما أمراً مهما في التنبؤ بنجاح الفرد في هذا النشاط الذي سيقوم به.
(Anastasi & Urbina, 1997)

ويعد التعرف على الميول المهنية للفرد من أول وأهم الخطوات لضمان الاختيار الجيد للمهنة. ويهدف تحديد الميول المهنية إلى مساعدة الأفراد في التعرف على ميولهم نحو الأعمال المستقبلية.

ولقد تم تطوير العديد من الطرق والأساليب التي تستخدم لتحديد الميول المهنية للأفراد من خلال قياسها بأدوات ومقاييس مختلفة في جميع المراحل المختلفة من حياة الفرد بصفة عامة وفي المراحل المبكرة بصفة خاصة. وترجع أهمية قياس الميول المهنية للفرد في سن مبكرة من حياته إلى إمكانية مساعدته بتوجيهه للطرق التي تمكنه من تطوير وتنمية استعداداته وقدراته ومهاراته الضرورية لنجاحه في المهن المستقبلية التي سيعمل بها ؛ فالتحديد المبكر للميول المهنية للأفراد في مرحلة التعليم العام تساعدهم في اختيار المقررات الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية ومشاركتهم في الأنشطة المدرسية وفي المجتمع المحلي، والتي تنمي مهاراتهم اللازمة لاختيار التخصص الدراسي في مرحلة التعليم العالي وذلك لتحقيق أفضل النجاحات في مهنتهم التي تناسب ميولهم. (المحرزي، ٢٠٠٦)، وفي هذا الصدد أشارت الدراسات إلى أن صقل الميول المتخصصة وبلورتها يمكن أن يبدأ في سن يتراوح بين العاشرة والرابعة عشرة (فرج، ١٩٨٩). ومن جانب آخر أشارت دراسة منسي وكاظم (قيد النشر) إلى أن الحاجة إلى معرفة الميول وقياسها هي واحدة من أهم خمس حاجات ذكرها الطلبة ضمن احتياجاتهم للتوجيه المهني بسلطنة عمان.

ولقد بدأت أولى المحاولات لقياس الميول المهنية بظهور النسخة الأولى من مقياس سترونج للميول المهنية للذكور (The Strong Vocational Interest Blank for Men, SVIB) في عام ١٩٢٧ وقد لاقى هذا المقياس استحسانا وقبولا متزايدا من قبل المهتمين بقياس الميول المهنية سواء على مستوى الباحثين أو المستخدمين لمقاييس الميول المهنية. فقد بلغ عدد البحوث والدراسات التطبيقية على المقياس قرابة ١٧٢٠ بحثا خلال خمسين عاما فقط بعد نشر المقياس للمرة الأولى (Walsh & Betz, 1985) . وقد

أظهرت الدراسات العديدة التي أجريت على مقياس سترونج للميول المهنية بعد ظهوره للمرة الأولى قدرة هذا المقياس العالية على تحديد الميول المهنية للأفراد بمستويات عالية من الصدق والثبات.

وأدى ظهور مقياس سترونج للميول المهنية دوراً كبيراً في تشجيع الباحثين في مجال العلوم النفسية بتطوير طرق أخرى لقياس الميول المهنية وبناء العديد من المقاييس المختلفة للميول المهنية التي ظهرت لاحقاً. وبالرغم من أن مقاييس الميول المهنية تصنف ضمن مقاييس الشخصية، والتي (أى مقاييس الشخصية بصفة عامة) يدور الجدل حول صدقها وثباتها، أنها قد لاقت اهتماما كبيرا بسبب ثبات وصدق نتائجها فى تحديد الميول المهنية للأفراد مقارنة بمقاييس الشخصية الأخرى. فقد ذكر صند بيرج (Sundberg, 1977) أن مقاييس الميول المهنية تتناول الجهود الإيجابية التي يبذلها الأفراد كاختيار المساقات الدراسية والأنشطة التي يسعون إلى القيام بها، بينما تتناول مقاييس الشخصية سمات كامنة داخل الأفراد، وهذه السمات غالبا ما تكون غير ثابتة وغير مستقرة.(Holland, 1999)

وتهدف مقاييس الميول المهنية لجمع معلومات من الأفراد حول ما يحبون وما لا يحبون القيام به من الأنواع المختلفة من الأنشطة أو المهام أو الأشخاص أو المواقف التي تتعلق بكل مهنة من المهن المختلفة في سوق العمل. وقد ذكر سوبر (Super, 1949) أربع طرائق يمكن استخدامها في قياس الميول المهنية للأفراد، وهذه الطرق هي :

١- القياس المباشر للميول المهنية (التعبير المباشر عن الميل) :

Expressed Interest :

ويتم عن طريق إعطاء الفرد سؤالا مباشرا عن المهنة التي يجب أن يقوم بها في مستقبله، ويطلب من الفرد أن يعطي إجابته شفهيا بذكر اسم

تلك المهنة. وقد ذكر والش وبتز (Walsh & Betz, 1985) أن هذه الطريقة في معرفة الميول المهنية تعطي معلومات صادقة إلى حد كبير عن تفضيل الفرد، وذلك لتطبيقها للقاعدة المعروفة : «إذا أردت أن تعرف شيئا عن أمر ما، فبكل بساطة، اسأل عنه». بينما يرى نيتكو وبروكهارت (Nitko & Brookhart, 2007) أنه في هذه الطريقة قد لا يعبر الفرد عن تفضيله الحقيقي للمهن وخاصة لدى الأطفال الصغار أو المراهقين ؛ بسبب تأثرهم بالمهن التي يعمل بها آباؤهم أو بما يسمعونه من آبائهم عن المهن المفضلة، وما يريده الآباء لأبنائهم في مستقبلهم.

٢- الميول المهنية المستنتجة أو المستدل عليها :
Evidenced or Main Pested Interest :

تقوم هذه الطريقة في تحديد الميول المهنية للأفراد على عملية استنتاج واستدلال تفضيلات وميول الطالب المهنية من خلال معرفة ودراسة الممارسات الفعلية للطالب ومشاركاته في الأنشطة في مواقف مختلفة داخل المدرسة وخارجها وفي فترات زمنية مختلفة. ويتم معرفة ممارسات ومشاركات الطالب لهذه الأنشطة إما من خلال ملاحظته في مواقف معينة، أو تقديم أسئلة للطالب نفسه، وللأشخاص ذوي العلاقة به، كالمعلم أو الأسرة أو الأصدقاء عن ممارساته ومشاركاته.

ويعتمد رأي من يساندون استخدام هذه الطريقة في تحديد الميول المهنية للأفراد على أن مشاركة الطالب في أنشطة صفية أو لاصفية معينة دون غيرها تعبر عن ميله وتفضيله للأنشطة الأخرى المشابهة لهذه الأنشطة، سواء كانت الأنشطة التي تكون في مستوى عمر الطالب في ذلك الوقت، أو في الأنشطة المرتبطة بالمهن المختلفة في المستقبل.

ولكن هناك من يعارض استخدام هذه الطريقة في تحديد الميول المهنية مثل نيتكو وبروكهارت (Nitko & Brookhart, 2007) حيث يريا أن مشاركة الطالب في الأنشطة قد لا تعبر عن حبه وتفضيله لتلك الأنشطة أو الأنشطة المشابهة لها، فاستنتاج أن طالبا ما سيفضل العمل في مهنة الرياضي مستقبلا بسبب ملاحظة أن هذا الطالب يشارك يوميا في لعب كرة القدم بعد خروجه من المدرسة، قد لا يعبر ذلك أكثر من مجرد رغبة هذا الطالب في مشاركة زملائه واللعب معهم فقط.

٣- الميول المهنية المقاسة بالاختبار المعرفي Cognitive Testing of Interests:

تقوم هذه الطريقة على تحديد الميول المهنية للفرد من خلال مقدار المعلومات التي يملكها عن المهن المختلفة. ويتم قياس الميول المهنية بهذه الطريقة من خلال إعطاء الفرد اختبارا معرفيا يقيس مقدار المعلومات عن المهن المختلفة لديه. وتفترض هذه الطريقة أن الفرد الذي لديه ميول مهنية نحو أعمال ومهن معينة، يقوم بقراءة وتجميع معلومات عنها ويكون لديه حصيلة معرفية جيدة حولها. لذا فإنه يمكن الاستدلال على المهنة التي يميل إليها الفرد من خلال المقدار الكبير للمعلومات المعرفية لدى هذا الفرد عن هذه المهنة، ويمكن التحقق من ذلك من خلال اختبار يقيس كمية المعلومات لديه ؛ فالطالب الذي لديه معرفة ومعلومات علمية كثيرة مثلا لديه ميول مهنية علمية أكثر من الطالب الذي لديه معرفة علمية قليلة.

(Nitko & Brookhart, 2007)

ولكن تعتبر طريقة الاختبارات المعرفية في قياس الميول المهنية محدودة الاستخدام في مجال التوجيه المهني. وربما يعود ذلك إلى جانبين : أولهما يتمثل في صعوبة بناء مثل هذه الاختبارات المعرفية، فهي تتطلب عدداً كبيراً من الاختبارات، ووضع توصيف (جدول مواصفات) للمعلومات المعرفية المرتبطة بكل مهنة، والتي قد لا يمكن الاتفاق عليها. والجانب

الثاني يتمثل في أن مقدار المعلومات التي يملكها الطالب عن المهن المختلفة يعتمد على الخبرات الدراسية المقدمة له في المناهج الدراسية. فنجد أن المناهج الدراسية لا تتطرق لبعض المهن مطلقاً، وتقدم الشئ اليسير عن البعض الآخر في أحيان أخرى، مما يجعل استخدام مقدار المعلومات المعرفية لدى الطالب عن مهن معينة لتحديد ميوله المهنية عملية قد تتصف بضعف صدقها وتعرضها لأخطاء القياس بدرجة كبيرة.

٤- مسوحات اكتشاف الميول المهنية Inventoried Interest:

تعد مسموحات اكتشاف الميول المهنية من أكثر الطرق شهرة وأوسعها استخداما لقياس الميول المهنية، لما لهذه المسموحات من قدرة على شمول عينة كبيرة من تفضيلات الأفراد. وتتكون مسموحات الميول المهنية من قائمة طويلة من الأعمال والأنشطة والأشخاص في مهن مختلفة يستجيب لها الفرد بتحديد تفضيله أو عدم تفضيله لكل منها. يتم بعد ذلك تحليل استجابة الفرد على تلك القائمة الطويلة من الأنشطة والمهن، ويتم حساب مجموعة من الدرجات الموضوعية للأنماط المهنية المختلفة لكل فرد والتي تسمح بمقارنة الأفراد فيما بينهم في الأنماط المهنية المختلفة لتحديد الميول المهنية للفرد. ويتم ذلك من خلال ما يسمى الدرجات المعيارية والتي تقوم على مقارنة نمط تفضيل وعدم تفضيل الفرد الذي أظهره على قائمة مسموحات الميول المهنية مع نمط التفضيل وعدم التفضيل للأفراد في مهن معينة. ولقد انتشر استخدام مسموحات الميول المهنية عالمياً بصفة عامة، وفي الولايات المتحدة الأمريكية بصفة خاصة، وتشير الأدبيات المتخصصة إلى وجود اهتمام عالمي بمسموحات الميول المهنية، ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال يبلغ عدد مقاييس الميول التي تستهلك -أى تطبق- ما يربو

على ثلاثة ملايين مقياس سنويا، وهو رقم كبير يدل على الإقبال الشديد على هذه الاختبارات. (ربيع، ١٩٩٤)

وتتم عملية بناء مقاييس الميول المهنية باتباع الخطوات التالية : (المحرزي، ٢٠٠٦) :

١- تحديد أغراض واستخدامات المقياس.
٢- تحديد الميول المهنية وتعريفاتها الإجرائية.
٣- تصنيف المهن المختلفة حسب الميول المهنية التي تبناها المقياس.
٤- صياغة فقرات المقياس.
٥- تحديد نمط الاستجابة على فقرات المقياس.
٦- تحديد طريقة تصحيح المقياس وعدد الدرجات التي يمكن الحصول عليها من المقياس.
٧- دراسة الخصائص السيكومترية للمقياس (الصدق والثبات).
٨- استخراج المعايير.
٩- تفسير النتائج.
١٠- تجهيز المقياس مع إعداد دليل لاستخدامه.

وبرغم تشابه مقاييس الميول المهنية في خطوات بنائها، إلا أنها قد تختلف فيما بينها اختلافا كبيراً. ويعود ذلك إلى اختلاف مواصفات الاختبار في كل خطوة من الخطوات السابقة. ولقد عرض كابس ومارتينز (Kapes & Martinez, 1997) قائمة بأشهر سبعة وعشرين مقياسا عالميا للميول المهنية مع إعطاء وصف مبسط عن كل منها، وفيما يلي وصف للاختلافات التي توجد بين مسوحات الميول المهنية المستخدمة عالمياً:

(أ) استخدامات مسوحات الميول المهنية :

يمكن أن تختلف مسوحات ومقاييس الميول المهنية حسب استخدامات وأغراض كل منها، إذ لا يمكن أن يتم بناء مقياس واحد يصلح استخدامه لتحقيق مجموعة من الأغراض المختلفة. وقد تختلف استخدامات مسوحات الميول المهنية حسب مرحلة التوجيه المهني المرتبط بأعمار الأفراد وفئاتهم. وقد لخص نيتكو وربوكهارت (Nitko & Brookhar, 2007) الاستخدامات والأغراض التي يمكن أن تهدف إليها مقاييس الميول المهنية في :

١- زيادة ثقة الفرد في المهنة التي يفضلها.
٢- مساعدة الأفراد في فهم أعمق لعالم المهن.
٣- مساعدة الأفراد في المفاضلة بين البدائل المختلفة للمهن التي يرغبون فيها.
٤- مساعدة الأفراد ومن هم مسئولون عنهم كالآباء والمعلمين والموجهين المهنيين في التخطيط للتنمية الذاتية لقدرات هؤلاء الأفراد اللازمة لمهنة مستقبلية معينة.
٥- جذب انتباه الأفراد لأنواع مهن جديدة قد لا يعلم بها بعض الأفراد ولا يدركون أهميتها.
٦- مساعدة الأفراد في معرفة أسباب عدم رضاهم عن مهنهم الحالية.
٧- مساعدة أرباب العمل في انتقاء أفضل المتقدمين للمهنة.
٨- مساعدة الأفراد لتخطيط تقدمهم وتطورهم في المهنة التي يعملون بها.
٩- إجراء الدراسات العلمية لعالم العمل وأنماط الميول المهنية للأفراد ودراسة العلاقات مع المتغيرات الأخرى في العلوم الإنسانية.

(ب) فئة الأفراد المطبق عليهم وأعمارهم :

تختلف مسوحات ومقاييس الميول المهنية فيما بينها في فئة الأفراد

المستهدفين والمستخدمين لهذه المسوحات. تركز أغلب مسوحات الميول المهنية المنشورة على طلاب المدارس في التعليم العام ومن هم في سن المراهقة المبكرة، وذلك لأهمية اكتشاف الميول المهنية للأفراد في هذه الفترة العمرية من حياتهم. لكننا نجد أن مقاييس ومسوحات الميول المهنية لا تقتصر على تلك الفئة من الأفراد؛ فنجد أن هناك مقاييسا أخرى تستهدف الأفراد في مرحلة التعليم العالي، أو الأفراد الباحثين عن عمل، أو من هم على رأس العمل، سواء كان لزيادة رضاهم عن العمل الحالي أو التفكير في تبديله بمهنة أخرى. (المحرزي، ٢٠٠٦)

(جـ) تعريف الميول المهنية:

تختلف مسوحات ومقاييس الميول المهنية في تبنيها لتصنيف الميول المهنية وتحديد مجالاتها، فتقيس بعض مسوحات الميول المهنية الميول على أنها تعبر عن سمات وأنماط شخصية الفرد، ويختار الفرد مهنة معينة بناء على توافق كل من ميله المهني ونمط شخصيته (الخطيب، ٢٠٠٥). ويعتبر «هولاند» رائداً لهذه النظرة إلى الميول المهنية في نظريته المشهورة والمتمثلة في النموذج السداسي لأنماط الشخصية المهنية، وهي: البيئة المهنية الواقعية، البيئة المهنية الاستقصائية، البيئة المهنية الفنية، البيئة المهنية الاجتماعية، البيئة المهنية المغامرة، والبيئة المهنية التقليدية. وتتبنى مجموعة من المقاييس هذه النظرة إلى الميول المهنية مثل: مقياس سترونج- كامبل للميول المهنية **Strong-Cambell Interest Inventory**، ومقياس شركة اختبارات الجامعات الأمريكية للميول المهنية **The American College Testing Interest Inventory** ومقياس هولاند للتفضيل المهني **(Holland's Self-Directed Search)** **(Holland, 1997)**.

وهناك تقسيم آخر لمجالات الميول المهنية حسب انتماء المهن إلى ١٠ مجالات للميول المهنية تبناه مسح كودر للميول المهنية The Kuder Occupational Interest Survey والذي قام فوزي إلياس بتقنينه على البيئة العمانية (إلياس، ١٩٩٣). تتمثل المجالات العشرة للميول المهنية في الميول : العلمية، والأدبية، والاجتماعية، والإقناعية، والكتابية، والحسابية، والفنية، والموسيقية، والميكانيكية، والخلوية.

(د) تصنيفات المهن :

يتم بناء مقاييس ومسوحات الميول المهنية من خلال القيام بتصنيف المهن المختلفة حسب مجالات الميول المهنية التي يتبناها ذلك المقياس، فبسبب اختلاف مسميات بعض المهن ومدى توافرها في المجتمعات المختلفة، نجد أن كثيرا من مقاييس الميول المهنية تستخدم دليلا معينا للمهن فمقاييس الميول المهنية المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية «كمقياس سترونج للميول المهنية» أو «مقياس كودر للميول المهنية» أو «مقياس أوهايو للميول المهنية» تستخدم أدلة المهن الأمريكية. كما تختلف مقاييس الميول المهنية في عملية فرز المهن حسب مجالات الميول المهنية التي يتبناها المقياس، وكذلك حسب التعريف الإجرائي لتلك الميول المهنية، فيمكن أن يتشابه مقياسان في مجالات الميول المهنية، ولكنهما يختلفان في تصنيف المهن التي تندرج تحت كل مجال من هذه المجالات. (ربيع، ١٩٩٤؛ فرج، ١٩٨٩)

(هـ) محتويات الفقرات المستخدمة :

تتشابه مسوحات الميول المهنية في أنها تتكون من قائمة طويلة من الفقرات يستجيب لها الفرد بتحديد تفضيله وعدم تفضيله لكل منها، لكنها

تختلف في محتوى هذه الفقرات، فيمكن أن تحتوى فقرات بعض مسوحات الميول المهنية على أسماء المهن المختلفة (هندسة، طب، ...) أو أنشطة يقوم بها أصحاب المهن (يركب أدوية، يدير اجتماع، ...) أو مسميات لأشخاص يعملون بالمهن (ميكانيكي، نجار، صيدلي، ....) أو مهارات ضرورية للمهن (التعاون، الإدارة، البحث، الكتابة، ...) أو أسماء لمساقات دراسية في التعليم العام أو التعليم العالي. وقد يحتوي مقياس من مقاييس الميول على نوع واحد أو أكثر من هذه الفقرات، وقد تكون مختلطة مع بعضها أو منفصلة، فمثلا تحتوي فقرات «مقياس كودر للميول المهنية» على أنشطة يقوم بها أصحاب مهن أخرى، بينما نجد أن فقرات «مقياس سترونج للميول المهنية» تحتوي على أسماء للمهن، وأنشطة ومسميات للأشخاص يعملون بالمهن. ويحتوي «اختبار الميول المهنية الاسترالية Career Interest Test» من إعداد أثاناسو (Athanasou, 2002) على فقرات تحتوي على أسماء للمهن وأخرى تحتوي على أنشطة، وأخرى تحتوي على مساقات دراسية في التعليم العالي.

(و) طريقة استجابة الأفراد على الفقرات :

يستجيب الفرد على مقاييس الميول المهنية المختلفة من خلال تحديد درجة تفضيله لمحتوى كل فقرة (سواء كانت مهنة، أو نشاط، أو صاحب مهنة، أو غيرها). لكن هناك عدة أنماط وطرق للاستجابة. ويمكن تصنيف طرق استجابة الأفراد على مقاييس الميول المهنية إلى نوعين :

١- مقياس تقدير Rating Scale : يطلب من الفرد في هذا النوع أن يقدر درجة تفضيله لمحتوى كل فقرة في مقياس ليكرت لتدريج يفضل/لا يفضل. ففي «مقياس سترونج للميول المهنية» مثلا يستخدم مقياس

تقدير ثلاثي وهو : لا أحب، متعادل، أحب. ويستخدم «مقياس أهايو» تدرج ليكرت الخماسي وهو : أرغب بشدة، أرغب، محايد، لا أرغب، لا أرغب إطلاقاً.

٢- الاختيار الإجباري Foreced-choice item : يعطى الفرد في هذا النوع عدد من الخيارات، ثم يطلب منه أن يختار أحد البدائل التي يفضلها؛ فمثلا يستخدم مقياس كودر للميول المهنية هذا النمط وذلك بإعطاء الفرد في كل فقرة ثلاثيات تحتوي كل منها على نشاط، ثم يطلب منه أن يختار النشاط الذي يفضله أكثر من الأنشطة الأخرى، وكذلك يختار النشاط الذي يفضله بدرجة أقل عن الأنشطة الأخرى. كما يقدم اختبار الميول المهنية الاسترالية مهنتين في كل فقرة، ويطلب من المستجيب تحديد أي المهنتين يفضلها بدرجة أكبر من الأخرى.

(ز) عدد درجات الميول المهنية وطريقة حسابها :

يمكن أن تختلف مقاييس الميول المهنية في عدد الدرجات التي يتم حسابها لكل فرد يستجيب على المقياس، فقد تكتفي بعض المقاييس بإعطاء درجات بعدد مجالات الميول المهنية ؛ بحيث يكون لكل مجال درجة خاصة به. وهناك مقاييس أخرى تعطي درجات أخرى فرعية في كل مجال من مجالات الميول المهنية ؛ فمقياس سترونج للميول المهنية يعطي ٦ درجات حسب مجالات الميول الستة لهولاند، و٢٥ درجة فرعية موزعة على المجالات الستة للميول المهنية (مثلا : هناك ٥ درجات فرعية لمجال الميول الاجتماعية وهي : التدريس، والخدمة الاجتماعية، والرياضة، والفنون الإنسانية، والأنشطة الدينية)، و٢١١ درجة لكل مهنة في المقياس (Nitko & Brookhart, 2007).

(ح) المعايير:

يتم في معظم مقاييس الميول المهنية حساب المعايير بدلا من التعامل مع الدرجات الخام (مجموع درجات الفرد على الفقرات المكونة لتلك الدرجة الخام) ؛ وذلك لعدم قدرة الدرجة الخام على إعطاء تفسيرات للميول المهنية، ولإجراء المقارنات، وتحديد الميول المهنية الأعلى للفرد. وقد دلت الدراسات التي أجريت على عدد من مقاييس الميول المهنية على وجود اختلاف في مستوى الميول المهنية بين الفئات العمرية (أو الصف)، والجنس، والبيئة الاجتماعية (الخطيب،٢٠٠٥؛ Thompson, Donnay, Morries, & Schaubhut, 2004, Swanson, 1999, Anderson, Tracey & Rounds, 1997, Fouad, 2002)

وتختلف مقاييس الميول المهنية فيما بينها في طبيعة المعايير المستخدمة فيها، وفي طريقة الحصول عليها، فمثلا يتم استخراج معايير خاصة لكل من الذكور والإناث بصورة مستقلة لاختلاف نوعية ومستوى الميول المهنية للجنسين (Anderson, et al., 1997). كما أن كثيرا من مقاييس الميول التي تم تقنينها على بيئات معينة لا يصلح استخدام معاييرها في بيئات أخرى (Fouad, 2002).

وتختلف مقاييس الميول المهنية في مجموعات الأفراد التي يتم الحصول منها على المعايير، فمثلا يستخدم كل من «مقياس سترونج للميول المهنية»، والإصدار الأخير من «مقياس كودر للميول المهنية» مجموعات من الأفراد يعملون في مهن مختلفة ممن يتميزون بالرضا عن مهنهم الحالية، ويتم حساب معايير لهم ليتم استخدامها عند تفسير الدرجة التي يحصل عليها الفرد الذي يطبق عليه المقياس. بينما تستخدم مقاييس أخرى كمقياس كودر للميول المهنية ومقياس التفضيل المهني لهولاند مجموعات

كبيرة من الأفراد الذين لا يعملون بأى مهنة، ويتم حساب المعايير ليتم استخدامها لاحقا في تفسير درجة أى فرد يرغب في تقديم المقياس.

(ط) طريقة تفسير الدرجات :

تقدم كثير من مقاييس الميول المهنية تقريرا عن أداء الفرد في المقياس وتفسيراً لميوله المهنية. وتسعى كثير من مقاييس الميول المهنية إلى إعطاء تقرير للفرد بحيث يقلل الحاجة إلى الاستعانة بالموجهين المهنيين أو المختصين لتفسير درجات الأفراد، وخاصة تلك المقاييس التي يمكن تقديمها في شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، وتستخدم كثير من المقاييس ما يسمى بخارطة الميول المهنية أو بروفيل **Profile** الميول المهنية. ويتم وضع المعايير للأفراد في درجات الميول المهنية الخاصة بالمقياس على تدريج واحد، ويتم التوصيل بين النقاط التي تمثل مستويات الميول المهنية. ويساعد بروفيل الميول في توضيح كيفية توزيع مستويات الميول المهنية لذلك الفرد، ويتم من خلالها تحديد الميول المهنية الأعلى والأقل للفرد.

إضافة شكل بروفيل لمقياس الميول

وتقدم بعض المقاييس تقريرها ما يسمى «وضوح الميول» Interest Clarity ويعبر عن مدى وضوح وتحديد الميول المهنية لدى الفرد ذاته وعدم تداخلها والذي يتمثل في وجود فجوة بين الميول الأكثر وبين باقي الميول الأخرى. ويلاحظ ذلك من خلال ما إذا كان خط الميول المهنية مستقيما، أو متذبذبا (به ارتفاع وهبوط)، فخط الميول المهنية المستقيم يدل على عدم وضوح الميول المهنية للفرد، ويدل ارتفاع وهبوط هذا الخط على وضوح الميول المهنية للفرد. كما تقدم بعض مقاييس الميول المهنية في تقرير نتائج الفرد قائمة بالمهن التي يصلح أن يعمل بها هذا الفرد في مجال الميول المهنية الذي تم تحديده له بناء على درجاته.

الهدف من تطوير مقياس خليجي للميول المهنية :

أوضحت المقدمة النظرية السابقة أن معظم مقاييس الميول المتاحة في البيئة العربية، هي مقاييس مترجمة من بيئات أجنبية، وعلى وجه الخصوص البيئة الأمريكية، لذلك جاءت هذه الدراسة (وهي جزء من مشروع التوجيه المهني الذي يموله المركز العربي للبحوث التربوية-الكويت) بهدف إعداد مقياس للميول المهنية لطلاب الصفوف من ٧- ١٢.

وسيخدم المقياس المطور فئات عديدة تشمل هذه الفئات الطلاب أنفسهم، والاخصائيين الاجتماعيين، والمعلمين، ومشرفي الأنشطة المدرسية، والأسر. وعلى وجه التحديد يمكن استخدام مقياس الميول المهنية في المواقف الآتية :

١- تحديد مدى وضوح الميول المهنية لدى الطالب (النضج المهني).
٢- تحديد مستوى كل ميل من الميول المهنية لدى الطالب.
٣- تعرف الميول المهنية المفضلة لدى الطالب.

٤- عمل برامج توجيه مهني جماعي أو إرشاد فردي على ضوء الميول التي يكشف عنها المقياس.
٥- مساعدة المعلمين ومشرفي الأنشطة المدرسية في عملية اختيار الطلاب للمشاركة في هذه الأنشطة بما يتواءم مع ميول كل منهم.
٦- مساعدة الطلاب في اختيار المواد الدراسية التي تتسق مع ميولهم المهنية.

خطوات بناء مقياس الميول المهنية :

تم بناء مقياس الميول المهنية بالاستفادة من الميول المهنية التي وردت في مقياس كيودر للميول المهنية (صالح، ب.ت، إلياس، ١٩٩٣) ، والتصنيف الخليجي العربي للمهن، وقد اشتملت عملية بناء مقياس الميول المهنية الخطوات التالية :

١- **الاطلاع على بعض مقاييس الميول المهنية المختلفة** : كمقياس كيودر للميول المهنية، Kuder Occupational Interest Survey (KOIS) (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣)، والنسخة العربية من اختبار كيودر للميول المهنية ترجمة أحمد زكي صالح (ب.ت) ، ونسخة أخرى معدلة من اختبار كيودر ترجمه وقننه على البيئة العمانية إلياس (١٩٩٣)، والنسخة العربية من مقياس أوهايو للميول المهنية ترجمه وقننه على البيئة العمانية أيضا عبد الرازق وهوارد (١٩٨٥).
٢- **تحديد أسلوب قياس الميول** : يستخدم مصممو مقاييس وقوائم الميول عدة أساليب لتطويرها (كما ورد سابقا) ، من هذه الأساليب الأسلوب الذي يقوم برصد أنشطة لها علاقة بالخيارات المهنية المختلفة، وفيه يطلب من المفحوص اختيار النشاط الذي يفضله، ولقد اتبع المقياس الحالي هذا الأسلوب.

٣- **تحديد الميول المهنية، وتبني تعريفات إجرائية لها** : تم تحديد تسعة ميول شبيهة بالميول المهنية التي اقترحها كودر Kuder في مقياسه «مسح الميول المهنية» Kuder Occupational Interest Survey (KOIS) ولكن باستثناء الميول الموسيقية. وقد تم اختيار هذه الميول المهنية لعدد من الأسباب منها :

أ - المدى الواسع للميول المهنية الواردة في مقياس كودر.

ب - إمكانية تصنيف المهن المختلفة السائدة بدول الخليج العربي استناداً إلى هذه الميول المهنية.

وفيما يلي وصفا لكل من هذه الميول التسعة :

- **الميول الفنية والمهارية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تحتاج إلى الفن والابتكار والتصاميم والأعمال الحرفية ؛ كالرسم، والنقش، والنحت وصياغة الذهب والمعادن، وتصميم الأزياء، وتنظيم الحدائق وتنسيق الزهور، وابتكار الأزياء والخياطة، والتمثيل والإخراج الفني والتلحين والغناء، وغيرها.

- **الميول الحسابية والتجارية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تحتاج إلى التعامل مع الأعداد، ومعالجة المسائل الحسابية، والعمل على الآلات الحاسبة، والقيام بالأعمال التجارية المختلفة؛ كالشراء والبيع، والمحاسبة وغيرها.

- **الميول الكتابية والتنسيقية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تتطلب العمل المكتبي، وإجادة المراسلات، وتذكر التفاصيل، وترتيب وتنظيم الملفات،

وغيرها من الأنشطة التي يمارسها المنسقون، وأمناء المخازن، وكتبة السجلات الحكومية والتجارية المختلفة وغيرهم.

- **الميول الاجتماعية والخدمية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يمارسها أصحاب المهن التي تتطلب العمل من أجل الآخرين لتحسين أحوالهم ومساعدتهم اجتماعيا وصحيا ونفسيا مثل : الممرضين والاخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمهنيين، ومقدمي الرعاية الصحية والاجتماعية، ومقدمي الخدمات العامة ؛ كالعمال في المطاعم والمحلات الخدمية، وغيرها.

- **الميول الأدبية والإعلامية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي يتصف أصحابها بحب الإطلاع والكتابة والتعامل باللغة، وتذكر الأقوال المأثورة، والاستشهاد بها في المواقف المناسبة، وتذوق الشعر والأدب الرفيع مثل : الكاتب الصحفي، وكاتب الروايات، والمؤلف، والشاعر، والأديب، والمؤرخ، والناقد الأدبي، والمترجم، والمدقق اللغوي، والمراسل الصحفي، وغيرهم.

- **الميول الإقناعية-التأثيرية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تتطلب الرغبة في التعامل مع الناس والقدرة على إقناعهم والتأثير الإيجابي عليهم مثل : المعلمين، والقضاة والمحامين، ومروجي البضائع، ومدراء المؤسسات، والمشرفين على العمال، وغيرهم.

- **الميول العلمية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تتطلب إجراء التجارب والبحوث،

وحل المشكلات، واكتشاف الحقائق الجديدة، والإطلاع المستمر على الاكتشافات العلمية مثل : الأطباء والصيادلة، والفلكيين، وعلماء الرياضيات، والكيميائيين والبيولوجيين، وعلماء الفيزياء، والأكاديميين في الجامعات وغيرهم.

- **الميول الميدانية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تتطلب نشاطا ميدانيا، والعمل في المواقع الخارجية، والرغبة في التعامل مع الحيوان والنبات، مثل : تربية الطيور والأسماك والأغنام، والعمل في الحدائق والمزارع، والأعمال السياحية والخروج إلى المعسكرات، وغيرها.

- **الميول الهندسية والصناعية** : وتتمثل في تفضيل الفرد للأنشطة والمهمات التي يقوم بها أصحاب المهن التي تتعامل مع الأدوات والأجهزة، وإدراك طبيعة العلاقات بين أجزائها، مثل : المهندسون الميكانيكيون والكهربائيون والمدنيون والمعماريون، والفنيون بمختلف القطاعات، كإصلاح الساعات، وأعطال الماكينات، وأعمال البرادة والحدادة، وعمال المصانع، وغيرهم.

٤- **تصنيف المهن المختلفة حسب الميول المهنية** : وهي مجموعة من النشاطات التي يقوم بها أصحاب المهن المختلفة.

٥- **صياغة أكثر من ٣٠٠ عبارة** : تمثل النشاط الذي يقوم به صاحب كل مهنة، أو تمثل أنشطة يقوم بها الطالب في مدرسته تعبر عن ميل مهني معين.

٦- مراجعة العبارات التي تم صياغتها لكل ميل مهني : والتأكد من اشتمال عدد كبير منها على الأنشطة التي يقوم بها أصحاب المهن،

بالإضافة إلى عدد قليل منها (٣-٥ عبارات) تتصل بالأنشطة التي يمارسها الطالب في مدرسته وتعبر عن ذلك الميل المهني.

٧- **تحكيم المقياس** : تم عرض الميول المهنية وتعريفاتها والعبارات التي تمثل الأنشطة على ثمانية من المختصين بقسم علم النفس، ووزارة التربية والتعليم، للحكم على صدق انتماء العبارات للميول وسلامة صياغتها اللغوية، ومواءمتها لطلاب الصفوف ٧-١٢ من التعليم العام.

٨- **إجراء التعديلات اللازمة على العبارات بعد التحكيم** : والتوصل إلى ٢٤ عبارة لكل ميل مهني واحد (أي ما جملته٢٤ × ٩ = ٢١٦ عبارة) تمثل كل عبارة نشاطا معينا.

٩- **تحديد طريقة تنظيم العبارات (طريقة عرض العبارات) في المقياس** : تم استخدام طريقة الاختيار الثنائي شبه الإجباري بحيث يختار الطالب النشاط الذي يفضل القيام به مستقبلا بالمقارنة مع نشاط آخر. وبالتالي تتكون كل فقرة من فقرات المقياس من عبارتين لنشاطين مختلفين يمثلان ميلين مختلفين ؛ بحيث يقوم الطالب بالمفاضلة النسبية بينهما. وللقيام بجميع المقارنات النسبية الثنائية الممكنة بين كل ميلين من الميول المهنية التسعة (وهي ٣٦ مقارنة بكل منها ميلان، وفي كل فقرة نشاطات لميلين مختلفين (أى ٧٢ نشاطاً)، بحيث تم وضع ٨ أنشطة من الميل المهني الأول، ثم تم وضع ٨ أنشطة أخرى من الميل المهني الثاني، وهكذا تم التوصل إلى ٣٦ فقرة، وبعدها تم استخدام الأنشطة الثمانية المتبقية في كل ميل لتكوين المجموعة الثانية من المقارنات الثنائية بين الميول المهنية التسعة، وبذلك تم تكوين ١٠٨ فقرة في المقياس تحتوي كل منها على عبارتين تمثلان نشاطين

مختلفين، وكل منهما يمثل ميلا مهنيا معينا، يقوم الطالب بالمفاضلة النسبية بينهما.

طريقة استجابة الطالب على عبارات المقياس ونظام التصحيح :

في كل فقرة من فقرات القياس، على الطالب المفاضلة النسبية بين النشاطين الذين يعبران عن ميلين مهنيين مختلفين، وذلك بتحديد النشاط الذي يفضل القيام به في المستقبل، ويمكن للطالب اختيار إحدى الاختبارات الأربعة ، وهي :

أ - تفضيل النشاط الأول بدرجة أكبر من النشاط الثاني، وذلك بتظليل المربع الخاص لذلك.

ب - تفضيل النشاط الثاني بدرجة أكبر من النشاط الأول، وذلك بتظليل المربع الخاص لذلك.

جـ- تفضيل النشاطين معا بنفس الدرجة، وذلك بتظليل المربع الخاص لذلك.

د - عدم تفضيل أى من النشاطين، وذلك بعدم تظليل أى من المربعات الثلاثة السابقة.

وقد تم استخدام هذه الطريقة للاستجابة للتسهيل مهمة الطالب وخاصة طلاب الصفين السابع والثامن، وللتغلب على مشكلات الاختيار الإجباري في مقاييس التقدير الذاتيظ، فنظام الاستجابة الحالي يستخدم الاختبار شبه الإجباري لأنه يسمح للطالب بخيارين آخرين وهما تفضيل النشاطين بنفس الدرجة، أو عدم تفضيل الاثنين معا.

بناء على نظام الاستجابة المستخدم في المقياس، تعطى استجابة الطالب على كل نشاط في كل فقرة ٣ درجات :

* **الدرجة صفر** : إذا كان الطالب لا يفضل القيام بالنشاط (أى لم ي ظلل أيا من المربعات الثلاثة).

* **الدرجة ١** : إذا كان الطالب يفضل القيام بهذا النشاط بنفس الدرجة التي يفضل بها القيام بهذا النشاط بنفس الدرجة التي يفضل بها القيام بالنشاط الآخر.

* **الدرجة ٢** : إذا كان الطالب يفضل القيام بهذا النشاط ولا يفضل النشاط الآخر.

وبالتالي يحصل الطالب بناء على استجابته في كل فقرة على درجتين لكل من النشاطين كالتالي :

	درجة النشاط الأول	درجة النشاط الثاني
١- تفضيل النشاط الأول وعدم تفضيل النشاط الثاني	٢	.
٢- تفضيل النشاط الثاني وعدم تفضيل النشاط الأول	.	٢
٣- تفضيل النشاطين معا بنفس الدرجة	١	١
٤- عدم تفضيل أي من النشاطين	.	.

مفاتيح الإجابة لمقياس الميول المهنية :

تم تحديد مواقع الأنشطة في فقرات المقياس لكل ميل من الميول المهنية التسعة، وتم عمل ٩ مفاتيح إجابة لكل ميل على حدة للتصحيح اليدوي للمقياس (أنظر مفاتيح التصحيح المرفقة مع المقياس)، يتم حساب درجة الطالب لكل ميل مهني من خلال جمع درجات الطالب في جميع الأنشطة التي تمثل ذلك الميل المهني. وبما أن كل ميل مهني يتكون من ٢٤ نشاطاً، فإن درجة الطالب لكل ميل مهني ستتراوح ما بين صفر إلى ٤٨

درجة، بحيث تعبر الدرجة العالية للطالب في الميل على إرتفاع مستوى تفضيل الطالب لهذا النوع من الميول المهنية، والقيام بالمهن التي تصنف ضمنه.

والجدير بالذكر أن كلا من نظام الاستجابة، ونظام التصحيح المستخدم في هذا المقياس يتغلب على مشكلة أخرى ورد ذكرها في أدبيات مقاييس الميول المهنية مرتبطة بالاختيار الإجباري، وهي تساوي مجموع درجات جميع فقرات المقاييس ما بين الطلاب ولو اختلف مستوى تفضيلهم للميول المهنية المختلفة كما هو الحال في مقياس كيودر للميول المهنية (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣؛ Anastasi & Urbina, 1997) بينما نجد أن المقياس الحالي يسمح باختلاف مجموع درجات الاستجابة على جميع فقرات المقياس بين الطلاب.

وصف المقياس :

يتكون مقياس الميول المهنية بصورته النهائية من كراستين : كراسة الأسئلة، وكراسة الإجابة :

١- تحتوي كراسة الأسئلة على صفحة التعليمات، و٦ صفحات لأسئلة (الفقرة ١) المقياس مرقمة من الصفحة الأولى إلى الصفحة السادسة. يتكون المقياس من ١٠٨ فقرات، بواقع ١٨ فقرة في كل صفحة، وتتكون كل فقرة من عبارتين تعبر كل منهما على نشاط يقوم به صاحب مهنة في كل ميل من الميول المهنية التسعة (أنظر كراسة الأسئلة المرفقة مع المقياس).

٢- تحتوى كراسة الإجابة على ستة أعمدة متجاورة لرصد الإجابة، يرتبط كل عمود بصفحة محددة في كراسة الأسئلة، ويحتوي كل عمود على رقم الصفحة في كراسة الأسئلة، وعلى مكان لاستجابة الطالب على ١٨

فقرة في كراسة الأسئلة. وفي كل عمود يوجد رقم الفقرة وثلاثة مربعات : إثنان تحت بعضهما والثالث مجاور للمربعين السابقين. يمثل كل من المربعين الأولين أحد النشاطين في كل فقرة، بينما يمثل المربع الثالث تفضيل الطالب للنشاطين معاً (أنظر كراسة الإجابة المرفقة مع المقياس)، والشكل (١) يتضمن جزءا مقتطعا من كراسة الإجابة.

الصفحة الأولى		
السؤال	الرمز	الإجابة
1	أ □ ب □	□
2	أ □ ب □	□
3	أ □ ب □	□

الصفحة الثانية		
السؤال	الرمز	الإجابة
19	أ □ ب □	□
20	أ □ ب □	□
21	أ □ ب □	□

الصفحة الثالثة		
السؤال	الرمز	الإجابة
37	أ □ ب □	□
38	أ □ ب □	□
39	أ □ ب □	□

الشكل (١)
جزء من ورقة الإجابة لمقياس الميول المهنية
لطلاب الصفوف من ٧-١٢

طريقة تطبيق المقياس :

يمكن تطبيق مقياس الميول المهنية تطبيقا جماعيا أو فرديا بحسب الحاجة لذلك ؛ حيث أن تعليمات الإجابة المذكورة في كراسة الأسئلة المرفقة مع هذا الكتيب تم تجريبها في الحالتين وأثبتت كفاءة جيدة في تقديم فكرة للطالب عن طريقة الإجابة، ودور الموجه المهني هو الإشراف على عملية التطبيق والإجابة عن الاستفسارات التي يمكن أن ترد من المستجيب.

الدراسة الاستطلاعية الأولى :

تم إجراء الدراسة الاستطلاعية الأولى من خلال تطبيق المقياس على عدد ٣٠ طالبة بمعدل ٥ طالبات من كل صف دراسي من ٧-١٢ من التعليم العام بمدرستين في سلطنة عمان، لتحديد مستوى مناسبة الجوانب التالية :

١- مقرونية اللغة اللمستخدمة في المقياس.

٢- وضوح تعليمات المقياس.

٣- وضوح نظام الاستجابة للمقياس.

٤- سهولة استخدام كراسة الأسئلة وكراسة الإجابة.

٥- طول المقياس وحساب الزمن اللازم لتطبيق المقياس.

٦- مناسبة عبارات المقياس للطالبات وخاصة في العبارات التي تعبر عن مهن قد لا تصلح للإناث في المجتمعات الخليجية.

أظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية مناسبة الجوانب السابقة للطالبات في الصفوف من ٧-١٢ بدرجة كبيرة، كما رصدت العديد من الملاحظات من قبل عينة التطبيق حول المقياس وعباراته، وأجريت التعديلات اللازمة، وتم الوصول إلى الصورة النهائية للمقياس.

وبالنسبة للزمن اللازم للاستجابة على المقياس، فقد اتضح أن هذا الزمن يقل بتقدم الصف الدراسي للطالب ؛ حيث تراوح زمن الاستجابة على المقياس بين ٣٠-٦٠ دقيقة.

الدراسة الاستطلاعية الثانية :

تم إجراء دراسة استطلاعية ثانية على المقياس بهدف التأكد من معامل الثبات، ولأجل ذلك تم تطبيق المقياس على ١٧٥ طالبا وطالبة من مدارس سلطنة عمان. والجدول التالي يتضمن وصفا لعينة الدراسة الاستطلاعية الثانية.

جدول يبين عينة حساب الثبات موزعة حسب الصف والنوع

الصف الدراسي	النوع		المجموع
	الذكور	الإناث	
السابع	١٤	١٧	٣١
الثامن	١٥	١٣	٢٨
التاسع	١٣	١٥	٢٨
العاشر	١٦	١٣	٢٩
الحادي عشر	١٣	١٨	٣١
الثاني عشر	١٣	١٥	٢٨
المجموع	٨٤	٩١	١٧٥

أدخلت بيانات الطلبة كملف في برنامج SPSS وتم حساب معامل ألفا-كرونباخ، وتراوحت معاملات الثبات للميول المهنية التسعة بين ٠,٦٤ - ٠,٨٧ لكل من الصفوف الستة بوسيط قدره ٠,٧٩ وبذلك يمكن تطبيق المقياس على عينة التقنين في دول الخليج الست إضافة لليمن.

تطبيق المقياس على عينة التقنين :

طبق المقياس بشكل جماعي على ٤١٧٥ طالبا وطالبة من الدول السبع المشمولة بالمشروع. وقد تمت الاستعانة بوزارات التربية والتعليم في تلك الدول من خلال التنسيق الذي تم عن طريق المركز العربي للبحوث التربوية بدولة الكويت. استغرقت فترة التطبيق أكثر من سنة ؛ حيث امتدت من مايو ٢٠٠٦ حتى أغسطس ٢٠٠٧ .

روعيت في عملية التطبيق توحيد الإجراءات والخطوات في جميع الدول؛ حيث كانت هناك تعليمات مكتوبة تبين العدد المطلوب من كل دولة، كما تبين المتغيرات التي يجب مراعاتها في عملية التطبيق، وهي متغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (من السابع إلى الثاني عشر)، وتمثيل المناطق التعليمية في كل دولة، والجدول التالي يتضمن عينة التقنين موزعة حسب الدولة والنوع والصف الدراسي.

جدول يبين عينة التقنين موزعة حسب الدولة والنوع والصف (*)

المتغيرات		السابع	الثامن	التاسع	العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر	المجموع الكلي	
الإمارات	ذكور	٢	٣١	٧٤	٧٤	٤٥	٢٥	٢٥٠	٥٣٦
	إناث	٦٩	٤٤	٧٤	٢٧	٢٦	٤٦	٢٨٦	
البحرين	ذكور	٢٩	١٣	٤٣	٦٢	٥٧	٨٦	٢٩٠	٥٢٨
	إناث	٣٧	٣٩	٤٥	٥٣	٢٢	٤٢	٢٣٨	
السعودية	ذكور	٥٩	٦١	٦٢	٦١	٥٧	٥٩	٣٥٩	٥٥٧
	إناث	٣٩	٣٠	٣٧	٣٢	٢٩	٣١	١٩٨	
عمان	ذكور	٦٦	٥٩	٦١	٦١	٦٣	٦٤	٣٧٤	٧٣٩
	إناث	٦٠	٦١	٦٢	٦١	٦٠	٦١	٣٦٥	
قطر	ذكور	٠	٢	٣٠	٣٢	٥٢	٤	١٢١	٢٦٩
	إناث	٣٠	٣٠	٣٢	٢٩	٠	٢٧	١٤٨	
الكويت	ذكور	٥٨	٥٦	٥٥	٩٨	٦٣	٤٩	٣٧٩	٧٣٦
	إناث	٤٨	٤٩	٥٨	٦٩	٦٤	٦٩	٣٥٧	
اليمن	ذكور	٦٤	٩٠	٩٠	٦٦	٧٣	٦٩	٤٥٢	٨١٠
	إناث	٤٠	٣٨	٤٠	٧٨	٥٩	١٠٣	٣٥٨	
المجموع الكلي		٦٠١	٦٠٣	٧٦٣	٨٠٣	٦٧٠	٧٣٥	٤١٧٥	

(*) لم يتمكن فريق البحث من الحصول على عينة تغطي جميع الصفوف، ربما بسبب وجود كثير من الاستمارات غير مكتملة الإجابة.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولا : الصدق Validity :

تم التحقق من الصدق الظاهري، والصدق المنطقي، وصدق البناء، لمقياس الميول المهنية، وفيما يلي عرض مفصل لتلك المؤشرات :

أ - **صدق المحكمين** : تم عرض الميول المهنية التسعة وتعريفاتها، والعبارات التي تنتمي لكل ميل مهني على ثمانية محكمين من تخصص علم النفس التربوي، ومن المعنيين بالتوجيه المهني في وزارة التربية والتعليم (تمت الإشارة إليهم سابقا)، وقد اتفق المحكمون بنسبة لا تقل عن ٨٧,٥٪ على صلاحية عبارات المقياس وانتمائها للميول

المهنية الخاصة بها، مع اقتراح بعض التعديلات تم الأخذ بها جميعها. وهذه النتيجة مؤشر لتوافر الصدق الظاهري Face Validity، والصدق المنطقي Logic Validity في المقياس الحالي.

ب - **الاتساق الداخلي** : للتحقق من فرضية ضعف الترابط بين الميول المهنية المختلفة وقوة الترابط بين الميول المهنية المتشابهة (وهو مؤشر لصدق البناء Construct Validity)، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الميول التسعة لكل الدول مجتمعة، ولكل دولة على حدة. وعززت النتائج إلى حد كبير صحة هذه الفرضية، وهذا يعني توافر صدق البناء في المقياس الحالي، والملحق (١) يتضمن مصفوفة معاملات الارتباط.

ثانيا : الثبات Reliability :

تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، طريقة إعادة التطبيق test-retest وطريقة الاتساق الداخلي internal consistency من خلال معامل ألفا -كرونباخ Cronbach's alpha. وفيما يلي عرض لنتائج كل طريقة :

١ - **معامل ثبات إعادة التطبيق (معامل الاستقرار Stability)** : تم تطبيق المقياس على ١١٤ طالباً وطالبة من سلطنة عمان فقط، وأعيد التطبيق على الطلبة أنفسهم بعد فترة تراوحت بين ١٤-٢١ يوما، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين (الأول والثاني) باستخدام الحزمة الاحصائية SPSS ، تراوحت معاملات الثبات لكل ميل من الميول التسعة بين ٠,٥٠ و٠,٨١ بوسيط مقداره ٠,٧٠، وبصفة عامة، عند مقارنة هذه المعاملات بالدراسات السابقة يمكن القول أنها معاملات مقبولة. والجدول التالي يبين معاملات ثبات المقياس بطريقة الإعادة.

جدول يبين معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق (ن = ١١٤)

م	الميول المهنية	معامل ثبات الإعادة
١	الميول الفنية والمهارية	٠,٧٠
٢	الميول الحسابية والتجارية	٠,٧٤
٣	الميول الكتابية والتنسيقية	٠,٦٤
٤	الميول الاجتماعية والخدمية	٠,٥٧
٥	الميول الأدبية	٠,٧٢
٦	الميول الإقناعية-التأثيرية	٠,٥٠
٧	الميول العلمية	٠,٧٥
٨	الميول الميدانية	٠,٦٩
٩	الميول الهندسية والصناعية	٠,٨١

٢ - **معامل ألفا-كرونباخ (الاتساق الـ ـي)**: لحساب هذا المعامل، اختيرت عينة حجمها ١٨٠ طالباً وطالبة من ـن عينة التقنين من كل دولة من الدول السبع (المجموع الكلي ن = ١٢٦٠)، روعي في اختيارها تمثيل متغير النوع (٩٠ طالبا، و٩٠ طالبة)، ومتغير الصف الدراسي (٣٠ طالبا وطالبة من كل صف). وباستخدام برنامج SPSS تم حساب معامل ألف-كرونباخ لبيانات كل دولة على حدة، ولبيانات الذكور والإناث في كل صف دراسي، تراوحت معاملات الثبات المحسوبة وفقا لمتغير الدولة بين ٦٧, ٠- ٧٩, ٠ بوسيط قدره ــــ، ووفقا لمتغير النوع تراوحت معاملات ثبات الذكور بين ٥٩, ٠- ٨٠ بوسيط قـ ـره ــــ، في حين تراوحت معاملات ثبات الإناث بين

٣٩, ٠-٨٥ بوسيط قدره ــــــ ومقارنة بالدراسات السابقة تعد معاملات جيدة ومقبولة، عدا معامل واحد فقط في الميول الإقناعية للصف الحادي عشر إناث البالغ (٣٩, ٠) فهو ضعيف. والجدول التالي يبين معاملات ألفا حسب الدولة والنوع والصف.

جدول يبين معاملات ثبات الميول بطريقة ألفا كرونباخ

حسب الدولة والنوع والصف

المتغيرات / الميول		العينة	الميول الفنية والمهارية	الميول الحسابية والتجارية	الميول الكتابية والتنسيقية	الميول الاجتماعية والخدمية	الميول الأدبية	الميول الإقناعية التأثيرية	الميول العلمية	الميول الميدانية	الميول الهندسية والصناعية
الدولة	جميع الدول	١٢٦٠	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٠	٠,٧١	٠,٧٥	٠,٦٧	٠,٧٩	٠,٦٧	٠,٧٧
	الإمارات	١٨٠	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٦٨	٠,٦٥	٠,٦٤	٠,٦٣	٠,٦٨	٠,٦٦	٠,٧٦
	البحرين	١٨٠	٠,٧٩	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٠,٧١	٠,٨١
	السعودية	١٨٠	٠,٨٤	٠,٨١	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٧٨	٠,٦٧	٠,٧٨
	عمان	١٨٠	٠,٨١	٠,٨٢	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٨٠	٠,٦٤	٠,٧٩	٠,٧٤	٠,٨٧
	قطر	١٨٠	٠,٦٥	٠,٧٥	٠,٦٧	٠,٦٩	٠,٦٩	٠,٦٦	٠,٦٩	٠,٧٠	٠,٨١
	الكويت	١٨٠	٠,٧٨	٠,٧٤	٠,٦٧	٠,٧٠	٠,٦٩	٠,٦٦	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٧٦
	اليمن	١٨٠	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٦٩	٠,٧٦	٠,٦٦	٠,٧٥	٠,٦٥	٠,٧٩
ذكور	السابع	٢١٠	٠,٧٦	٠,٧٣	٠,٧٥	٠,٧٢	٠,٧٠	٠,٧٣	٠,٧٧	٠,٥٨	٠,٧٣
	الثامن	٢١٠	٠,٧٣	٠,٦٨	٠,٧٠	٠,٦٠	٠,٦٧	٠,٥٩	٠,٧٥	٠,٦٧	٠,٧٦
	التاسع	٢١٠	٠,٧٠	٠,٧٨	٠,٧٦	٠,٧٨	٠,٧٥	٠,٧١	٠,٨٠	٠,٦٩	٠,٧٧
	العاشر	٢١٠	٠,٧٧	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٢	٠,٧٦	٠,٧١	٠,٧٥
	الحادي عشر	٢١٠	٠,٧١	٠,٧٣	٠,٦٩	٠,٧١	٠,٧٨	٠,٦٦	٠,٧٨	٠,٦١	٠,٦٢
	الثاني عشر	٢١٠	٠,٧٨	٠,٧٧	٠,٧٥	٠,٥٩	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٧٨	٠,٦٩	٠,٧٧
إناث	السابع	٢١٠	٠,٧٤	٠,٨٠	٠,٦٩	٠,٧٥	٠,٧٨	٠,٧٣	٠,٨٠	٠,٧٧	٠,٧٩
	الثامن	٢١٠	٠,٧٦	٠,٧٨	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٧٠	٠,٦٨	٠,٨٥	٠,٧٢	٠,٦٩
	التاسع	٢١٠	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٧٣	٠,٧٦	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٨٣	٠,٦٨	٠,٧٨
	العاشر	٢١٠	٠,٧٥	٠,٧٤	٠,٦٣	٠,٦٣	٠,٧٨	٠,٥٤	,٧٦	٠,٦١	٠,٦٩
	الحادي عشر	٢١٠	٠,٧٥	٠,٦٦	٠,٦٠	٠,٦١	٠,٦٢	٠,٣٩	٠,٨١	٠,٦١	٠,٧١
	الثاني عشر	٢١٠	٠,٨٠	٠,٧٥	٠,٦٥	٠,٦٣	٠,٧٧	٠,٦٤	٠,٧٧	٠,٦٢	٠,٧٢

الإحصاءات الوصفية للميول المهنية :

تتوزع الظواهر النفسية توزيعا اعتداليا بين أفراد المجتمع، وعملية استخراج مؤشرات إحصائية Statistical Indices عن المقياس تبين مدى قرب توزيع درجات العينة من التوزيع الطبيعي Normal Distribution ، والذي يعد معيارا للحكم على تمثيل العينة للمجتمع، ومن ثم تعميم النتائج. والباحث أو مستخدم المقياس يحتاج في أحيان كثيرة إلى المقارنة

بين النتائج التي يتوصل إليها في بحثه مع مؤشرات مجتمع التقنين، لذلك وجد فريق البحث أنه من المناسب حساب بعض المؤشرات الإحصائية المهمة وهي : أقل درجة ، وأعلى درجة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري. والجدول التالي يتضمن عرضا للمؤشرات الاحصائية لمقياس الميول المهنية.

جدول يبين الإحصاءات الوصفية للميول المهنية حسب الدول

الميول المهنية	الإحصاءات	الدول: جميع الدول ن=٤١٧٥	الإمارات ن=٥٣٦	البحرين ن=٥٢٨	السعودية ن=٥٥٧	عمان ن=٧٣٩	قطر ن=٢٦٩	الكويت ن=٧٣٦	اليمن ن=٨١٠
الميول الفنية والمهارية	أقل درجة	0	0	0	0	0	0	0	0
	أعلى درجة	46	44	41	45	45	44	46	42
	المتوسط	20.9	22.7	20.9	18.9	21.6	24.1	23.0	17.5
	الانحراف	8.8	8.3	9.0	10.0	7.9	7.8	8.3	8.5
الميول الحسابية والتجارية	أقل درجة	0	0	0	0	1	0	0	0
	أعلى درجة	45	41	42	44	45	36	44	41
	المتوسط	٢٠,٠	20.9	20.3	18.4	21.1	19.5	20.3	19.1
	الانحراف	8.4	7.9	8.5	9.2	7.9	8.1	8.2	8.7
الميول الكتابية والتنسيقية	أقل درجة	0	0	0	0	0	0	0	0
	أعلى درجة	40	36	40	38	38	35	38	38
	المتوسط	18.8	20.0	18.2	15.1	20.8	19.0	13.4	18.6
	الانحراف	7.٧	7.5	8.2	8.0	6.4	7.4	7.0	8.0
الميول الاجتماعية والخدمية	أقل درجة	0	0	0	0	4	0	0	0
	أعلى درجة	42	41	42	41	40	38	42	40
	المتوسط	24.١	24.5	22.6	22.3	26.7	22.2	24.8	23.6
	الانحراف	7.٩	7.5	8.8	9.0	6.3	7.9	7.3	7.7
الميول الأدبية	أقل درجة	0	0	0	0	0	0	0	0
	أعلى درجة	44	43	40	39	44	40	44	44
	المتوسط	21.٩	23.0	19.2	18.9	25.5	22.3	22.1	21.3
	الانحراف	8.1٨	7.4	9.0	8.6	7.0	7.6	7.3	8.4
الميول الإقناعية التأثيرية	أقل درجة	0	0	0	0	2	0	2	0
	أعلى درجة	44	40	44	41	36	36	40	40
	المتوسط	22.٢	22.7	21.7	19.8	23.7	20.8	22.6	22.5
	الانحراف	7.3	7.1	8.2	8.3	5.6	7.5	6.9	7.6
الميول العلمية	أقل درجة	0	0	0	0	5	0	2	0
	أعلى درجة	48	46	46	46	48	40	46	48
	المتوسط	24.8	24.1	22.5	23.3	30.1	21.6	23.1	25.6
	الانحراف	8.٩	7.8	9.1	9.5	7.4	8.1	8.0	9.0
الميول الميدانية (الحقلية)	أقل درجة	0	0	0	0	0	0	0	0
	أعلى درجة	38	36	36	36	38	38	38	36
	المتوسط	18.1	20.4	17.5	16.0	18.6	19.1	19.8	16.3
	الانحراف	7.٢	7.2	7.6	7.0	6.4	7.6	6.9	6.8
الميول الهندسية والصناعية	أقل درجة	0	0	0	0	0	0	0	0
	أعلى درجة	42	38	38	35	40	39	38	42
	المتوسط	16.١	16.8	16.1	14.2	18.4	16.3	17.6	15.8
	الانحراف	8.4	8.5	8.9	8.2	8.1	8.7	8.0	8.3

المعايير Norms :

تتأتي أهمية المعايير من منحها الدرجات الخام Raw Scores معنى، وإتاحتها الفرصة لتفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب، فضلا عن ذلك فهي من الخصائص الأساسية لعملية التقنين (Gronlund, 2006) ، وقد تم اشتقاق الرتب المئينية Percentile Ranks كمعايير Norms للدرجات الخام لعينة التقنين (ن = ٤١٧٥)، لأنها من أكثر المعايير شيوعاً في مقاييس الميول (المحرزي، ٢٠٠٦)، ولإعطائها صورة واضحة عن مركز الفرد النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها، ولسهولة حسابها ووضوح مدلولها (Anastasi, & Urbina, 1997).

وقد تم حساب المعايير لكل ميل من الميول التسعة، وفقا لمتغيري النوع (ذكر، أنثى)، والصف الدراسي (٦ صفوف)، وبذلك تم التوصل إلى ١٢ جدولا للمعايير، والملحق (٢) يتضمن الدرجات الخام ومقابلاتها من الرتب المئينية.

مثال على تطبيق مقياس الميول المهنية :

- **الهدف** : قياس الميول المهنية لأحد الطلاب الذكور في الصف التاسع.
- **مستلزمات التطبيق** : كراسة أسئلة مقياس الميول، وكراسة الإجابة، وقلم.
- **شروط مكان التطبيق** : غرفة فيها طاولة وكرسي، ويتوافر فيها الهدوء (مثلا مكتب الاخصائي الاجتماعي أو النفسي بالمدرسة).
- **وقت التطبيق** : ساعات الدوام المدرسي مع مراعاة عدم وجود ضغط نفسي على الطالب مثلا : عندما يكون الطالب مقبلا على أداء اختبار دراسي أو عند قرب نهاية دوام المدرسة.

- **المدة الزمنية المتوقعة للتطبيق** : حصة دراسية واحدة لطلبة الصفوف من ١٠-١٢، وحوالي ساعة لطلبة الصفوف من ٧-٩ .
- **طريقة التطبيق** : يجلس الطالب على الكرسي وأمامه كراسة الأسئلة وكراسة الإجابة، يطلب منه الاخصائي قراءة تعليمات الإجابة لمدة خمس دقائق تقريبا ، وبعد الانتهاء من ذلك يتأكد الاخصائي من استيعاب الطالب لطريقة الإجابة، وذلك بوضع الإشارة في المربع الصحيح، بعدها يطلب منه تعبئة البيانات الشخصية مثل الاسم والصف وغير ذلك، كما يطلب منه البدء بعملية الإجابة، وبعد أن ينتهي من إجابة الأسئلة الخمسة الأولى يقوم الاخصائي بالتأكيد من التزام الطالب بالتعليمات من خلال وضع الإشارة داخل المربع المعبر عن الإجابة.
- **تصحيح الإجابات** : وفقا لمفاتيح التصحيح المرفقة مع المقياس (٩ مفاتيح تصحيح، مفتاح لكل ميل مهني)، يقوم الاخصائي بوضع المفتاح المثقب للميل الأول (الميل الفني والمهاري) على إجابات الطالب، ويقوم بجمع الدرجات التي حصل عليها، بعد ذلك يضع المفتاح الثاني الخاص بالميل الحسابي والتجاري، وهكذا مع باقي الميول الأخرى، ولنفترض أن الدرجات التي حصل عليها الطالب تتراوح بين ١٠-٣٦، كما هو موضح أدناه.

جدول يبين الدرجات الخام لأحد الطلاب

في الميول المهنية التسعة

م	الميول المهنية	الدرجة الخام
١	الميول الفنية والمهارية	٢٠
٢	الميول الحسابية والتجارية	١٠
٣	الميول الكتابية والتنسيقية	٢٩
٤	الميول الاجتماعية والخدمية	٢٢
٥	الميول الأدبية	٣٦
٦	الميول الإقناعية-التأثيرية	٢٥
٧	الميول العلمية	٢١
٨	الميول الميدانية (الحقلية)	٢٧
٩	الميول الهندسية والصناعية	١٤

- **تفسير الدرجة** : لتفسير الدرجات الخام التي حصل عليها الطالب في مقياس الميول المهنية، يرجع الإخصائي جدول معايير الصف التاسع ذكور، ويحول الدرجات الخام إلى ما يقابلها من رتب مئينية، وبذلك يحصل الطالب على رتب مئينية تتراوح بين ١٣ - ٩٩، وفقا لما يأتي :

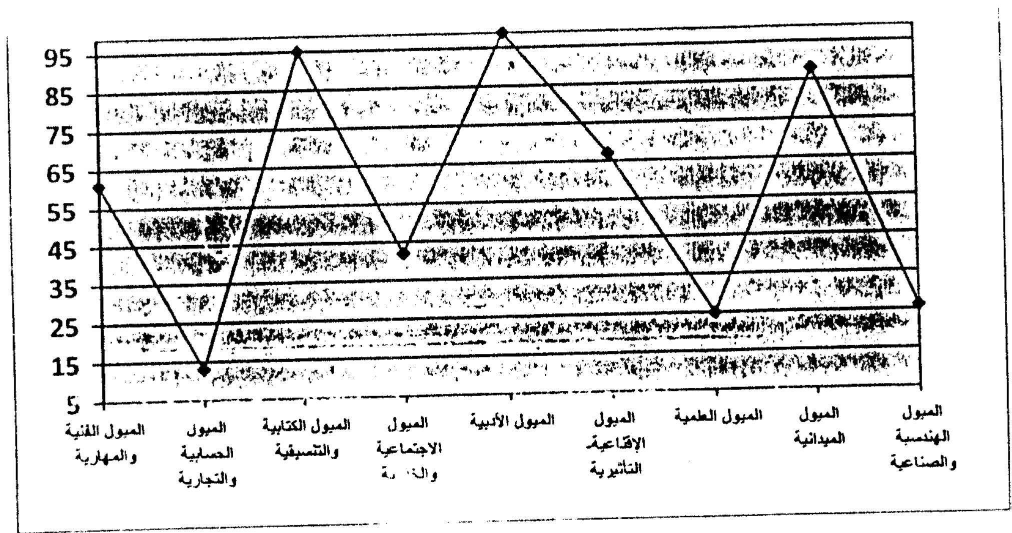
جدول يبين الدرجات الخام والرتب المئينية لأحد الطلاب

في الميول المهنية

م	الميول المهنية	الدرجة الخام	الرتب المئينية
١	الميول الفنية والمهارية	٢٠	٦١
٢	الميول الحسابية والتجارية	١٠	١٣
٣	الميول الكتابية والتنسيقية	٢٩	٩٥
٤	الميول الاجتماعية والخدمية	٢٢	٤٢
٥	الميول الأدبية	٣٦	٩٩
٦	الميول الإقناعية-التأثيرية	٢٥	٦٧
٧	الميول العلمية	٢١	٢٥
٨	الميول الميدانية (الحقلية)	٢٧	٨٨
٩	الميول الهندسية والصناعية	١٤	٢٦

- **رسم المخطط السيكولوجي حول الطالب** : الهدف من التخطيط السيكولوجي (البروفيل النفسي)، هو مقارنة الطالب بنفسه في الميول التسعة. ويتم الاعتماد في رسم المخطط على الرتب المئينية وليس على الدرجات الخام.

وفيما يلي المخطط النفسي للطالب :



شكل يبين المخطط السيكولوجي لدرجات أحد الطلاب

في مقياس الميول المهنية

- **توجيه الطالب** : بعد أن يطبق الاخصائي مقياس الميول المهنية على الطالب، فإن توجيهه مهنياً يعتمد على نتائج هذا التطبيق، عليه وبناء على المخطط السيكولوجي فإن الطالب (س) لديه :

١- ميول مرتفعة في الجانب : الكتابي (٩٥)، والأدبي (٩٩)، والميداني (٨٨).

٢- ميول متوسطة في الجانب : الفني (٦١)، والاجتماعي (٤٢)، والإقناعي (٦٧).

٣- ميول منخفضة في الجانب : الحسابي (١٣)، والعلمي (٢٥)، والهندسي (٢٦).

لذلك نوجه الطالب إلى اختيار المقررات الدراسية المرتبطة بتنمية المهارات الكتابية والأدبية والميدانية، مثل دروس اللغة العربية والإنجليزية والجغرافيا.

أما المهـن التي يمكن أن يفكر فـيـها الطالب (س)، فـيـمكن أن تكون في مجـال الكتـابة الصـحفيـة، والأدبيـة، ... إلخ. (يمكن الرجـوع إلى دليل المهن)

الظروف الفيزيقية المحيطة بالعمل

تعتبر الظروف الفيزيقية المحيطة بمجال العمل ذات تأثير قوي على شخصية العاملين (الدارسين) وتقديرهم لذواتهم وتأكيدها. فقد لوحظ أن معاناة عمل ما قد انخفضت الروح المعنوية لدى العمال وفقدان الثقة في النفس كانت العوامل الفيزيقية في مقدمة الأسباب المؤدية إلى ذلك. على الرغم من أن دوافع الفرد النفسية أكثر أهمية وتأثيرا على إنتاجه من مجرد العوامل الفيزيقية إلا أننا لا نستطيع أن ننكر أثر العوامل الفيزيقية كلياً.

ويقصد بالظروف الفيزيقية المحيطة بالعمل : درجة الحرارة والرطوبة والإضاءة والتهوية والضوضاء، وينبغي أن تكون هذه الظروف مهيئة لكي تساعد العامل (المتعلم) على سرعة الإنتاج وتحسينه ويقلل من فرص التعب والملل والإرهاق واحتمالات الإصابة بالحوادث كالتي تصيب العمال، بل وتقلل من زيادة نسبة التغيب والتمارض ومن بين هذه العوامل ما يلي :

(أ) الإضـــاءة
Lighting Illumination

تعتبر الإضاءة الجيدة من العوامل المهمة التي تتيح للعامل (المتعلم) فرص النجاح في العمل والتعلم .. فقد أثبتت بعض الدراسات أن الضوء الخافت يساعد على الشعور بالاسترخاء وعدم بذل المجهود بل ويسبب الشعور بالإكتئاب، كما وجد أن هناك بعض الأعمال التي تحتاج إلى إضاءة

أشد كالأعمال الكتابية وذلك على عكس الأعمال الزراعية أو أعمال الحمل والتفريغ، ووجد كذلك أن الضوء القوي الذي يزيد عن الحد اللازم للرؤية يؤدي إلى زغللة العين واضطراب الرؤية. ولذلك كان من الضروري مناسبة الضوء لنوع العمل الذي يقوم به الفرد وأن يكون ثابتاً وليس متغيراً في شدته، وأن يكون موزعاً توزيعاً متساوياً في جميع مكان العمل.

أهمية الإضاءة :

عند ملاحظة أماكن العمل - كالمدرسة - الورش- المصنع- وجد أن للضوء أثر كبير على معدل الإنتاج وجودته وكيفيته، وعلى تكاليف الإنتاج وعلى زيادة الثقة في النفس بين العاملين وارتفاع الروح المعنوية لهم، كما أن له تأثير إيجابي على تحقيق الأمن النفسي والصناعي، وذلك على عكس ما يسببه الضوء الخافت أو الضعيف.

وفي دراسة تناولت نحو ألفين من العمال وجد أن هناك ٥٥٪ منهم فقط لديهم قوة إبصار طبيعية بدون نظارات، و٢٠٪ أصبح إبصارهم طبيعياً باستخدام النظارات، و٢٥٪ ظل إبصارهم ضعيفاً بعد استعمال النظارات الطبية، فقد أظهرت الدراسة أن البريق والإضاءة وكثافة الضوء ونوع ولون الإضاءة وتوزيعها أو تركيزها هي المسئولة عن مشكلات الإضاءة في المدرسة والورشة والمنزل والمصنع والمكاتب، وإن الوضع الأمثل للضوء هو التركيز على موضع العمل وليس على القارئ أو العامل.

ومن الضروري تحسين الإضاءة في أماكن العمل وذلك عن طريق إبعاد الأجسام البراقة أو التي تعكس الضوء كالألواح المعدنية والأوراق اللامعة وإبعادها عن مناطق رؤية العامل أو المتعلم.

فعند ملاحظة وضع المصباح الكهربائي على منضدة الطالب مباشرة وترك باقي الحجرة دون إضاءة يعتبر من العادات السيئة التي تؤدي أضرار العين وعدم القدرة على متابعة ما يتعلمه الطالب مع الشعور بالتعب والإرهاق.

وقد وجد أن الألوان التي تحيط بمكان العمل يلعب دوراً هاماً في خفض الشعور بالتعب والتوتر وزيادة الكفاءة الإنتاجية وتخفيض نسبة الحوادث أو العكس. فالألوان الداكنة أو الباهتة تمتص الإضاءة ولا توزعها وتؤثر بالتالي على الإبصار وتقلل من إنتاجية العامل، وتؤدي إلى إجهاد العين الذي يؤدي بدوره إلى الشعور بالتعب والتوتر.

ويلاحظ أن كثير من الشركات والمكاتب تحاول تلوين المصانع من الداخل لزيادة القدرة على الإبصار أكثر من مراعاة العوامل الجمالية أو الفنية.

س : بما تشعر عندما تدخل إلى مكان ذو إضاءة مناسبة وألوان زاهية- مدرسة أو مصنع أو مكتب أو شركة ... ؟

فمن الضروري إذن أن يكون هناك تناسقاً وانسجاماً في ألوان الأشياء المحيطة بالعامل (المتعلم) أثناء العمل أو التعلم.

وفي إحدى التجارب قام مجموعة من التلاميذ بحمل صناديق سوداء اللون كانوا يرفعونها فوق ظهورهم، فاشتكى هؤلاء التلاميذ من آلام في ظهورهم فقام المعلم بدهان هذه الصناديق باللون الأخضر وذلك بعيداً عنهم، وفي اليوم التالي لحملهم هذه الصناديق بعد دهانها باللون الأخضر قالوا للمعلم أثناء التجربة أن هذه الصناديق أقل وزنا وأخف في حملها عن الصناديق السوداء التي كانوا يحملونها بالأمس ... كيف تفسر ذلك ؟

أى أن الألوان تعطي إحساساً للشعور بالتعب أو الملل أو الراحة والطمأنينة. فالمكان البارد داخل المصنع أو المدرسة أو المنزل يجب أن يدهن بالألوان الدافئة كالبرتقالي أو اللون العاجي، وإذا كانت ظروف العمل تسبب ارتفاعاً في درجة الحرارة كمصانع الزجاج والحديد فإن الألوان الباردة هي المفضلة لدهان هذه الأماكن حيث تبعث على البرودة كالأزرق والأخضر. ووجد أن الأشياء الداكنة والسوداء تحتاج إلى درجة إضاءة أعلى .. هل تلاحظ العامل عند حياكة الملابس السوداء- وهذا يساعد على راحة العين وبالتالي الشعور بالراحة وعدم الإجهاد والتعب.

ووجد أن هناك بعض الألوان التي تثير الأعصاب وتبعث على القلق والتوتر وأخرى تبعث على الارتياح والاسترخاء، فاللون الأخضر يبعث على الارتياح والاسترخاء ويؤثر على المخ والجسم، بينما اللون الأزرق يبعث على الهدوء في حين أن اللون البرتقاليّ والأصفر يبعث على الارتياح، واللون الأحمر يبعث على اليقظة والاستثارة.

(ب) درجة الحرارة والرطوبة

كثيرا ما يشكو «المتعلم» أو العامل من برودة الجو أو شدة الحرارة أثناء التعلم أو العمل، ورجع هذا الاختلاف في درجات الحرارة إلى اختلاف فصول السنة باختلاف مكان «العمل» أو التعلم.

وقد وجد أن الأعمال الشاقة تحتاج إلى درجة حرارة أقل من الأعمال السهلة، فالتلاميذ الذين يقومون بتدريبات وتمارين رياضية يشعرون بحرارة كبيرة في أجسادهم نتيجة الحركة والنشاط على العكس إذا كانوا يجلسون على مقاعد الدراسة وذلك أثناء فصل الشتاء. كما وجد أن العمال يحتاجون إلى درجة حرارة أعلى منها في فصل الصيف وهم يتحملون درجات الحرارة العالية إذا كانت الرطوبة بسيطة، فالرطوبة تسبب الشعور بالاختناق والضيق مما ينعكس على علاقات التلاميذ داخل الفصل والعمال داخل المصنع.

والتهوية الجيدة تبعث على النشاط وتجديد الطاقة، فالمكان المتسع ذو المواصفات الجيدة من حيث تجديد الهواء وأشعة الشمس والضوء يزيد من العمل وتحديد النشاط ويبعث على زيادة الطاقة واستمرارية الجهد ومزيد من الإنتاج. فيجب مراعاة فصول الدراسة من حيث موقعها في مكان إلتقاء الهواء الصحي والضوء والشمس، وكذلك المصانع مما يزيد من كفاءة المتعلم وزيادة إنتاج العامل.

فالمكان مرتفع الحرارة يبعث على الضيق والإرهاق وزيادة نسبة العرق وارتفاع حرارة الجسم مما يؤدي إلى الكسل والتعب ويعوق العمل والإنتاج.

ولقد أصبح من الممكن الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في خلق حياة صناعية جيدة داخل المصانع أو المدارس باستخدام المراوح وأجهزة

التكيف في فصل الصيف والمدافئ وأجهزة الحرارة في فصل الشتاء لتحقيق جو مناسب للعمل والتعلم.

فدرجة الحرارة والرطوبة من العوامل الفيزيقية المؤثرة في التعلم والعمل داخل المدرسة والمصنع.

س : وضح دور المعلم في تحقيق هذا العامل داخل الفصل الدراسي؟

(جـ) الضـوضــاء

يعتبر التلوث السمعي من العوامل المؤثرة على كفاءة المتعلم وكذلك إنتاجية العامل، فنمط الحياة الذي نعيش فيه مليء بالضوضاء والأصوات المرتفعة بل والمزعجة، والأمثلة كثيرة في حياتنا :

- نمط الاحتفالات والمراسم باستخدام مكبرات الصوت في الشارع.
- النمط المستخدم مع سائقي السيارات باستخدام آلات التنبيه بالسيارات.
- نمط التفاعل بين الناس في الشارع واستخدام الأصوات المرتفعة.
- نمط العلاقات بين مجموعة من الأصدقاء باستخدام الصوت المرتفع.
- نمط الحديث بين الآباء والأبناء في المنزل.
- نمط خروج الأطفال في حوش المدرسة أثناء الفسحة.

فقد وجد أن الضوضاء تؤثر تأثيراً مباشراً على سمع الأفراد وبالتالي حدوث اضطرابات سمعية تعوق كفاءة المتعلم والعامل. ولقد ابتكرت بعض الدول المتقدمة كاليابان الحجرات العازلة للصوت أو المضادة للصوت في المستشفيات ومراكز التعلم وبعض أماكن الإنتاج (كالآلات الدقيقة- والأسلحة- والأدوات الطبية) حيث يحتاج أصحاب العمل إلى درجة من التركيز والانتباه عند صناعة هذه الأدوات والتي وجد أن الصوت المرتفع والضوضاء بل (الهرج والمرج)، كما قيل يؤثر على هذه الصناعات داخل المصانع والورش والأثر النفسي للضوضاء يتوقف على نوع هذه الضوضاء وعلى الاتجاه النفسي نحوها.

فهناك الضوضاء المتصلة المستمرة، والضوضاء المتقطعة غير العادية، والضوضاء المستقيمة (كالتي تصدرها الآلة الكاتبة) وهذه الأخيرة ربما لا

يكون لها تأثير في الشعور بالاضطرابات كالتي تحدثها الضوضاء غير المنتظمة (آلة تنبيه السيارات) أو الضوضاء التي يحدثها شخص يتكلم بصوت مرتفع في وسط مجال هادئ.

كما أن درجة الضوضاء يؤثر تأثيرا مباشرا على تعلم الفرد وإنتاجيته فالآلات مثلا التي تدك أساس العمارة تؤثر على الطالب الذي يجلس لاستذكار دروسه بل تعوقه عن المذاكرة لفترة الانتهاء من هذا العمل على حين أن جهاز التكييف لا يؤثر بنفس الكيفية نتيجة الراحة التي يشعر بها الطالب والتي تفوق أثر هذه الضوضاء.

وأثبتت العديد من البحوث والدراسات أن الأعمال العقلية تتأثر بالضوضاء أكثر من الأعمال الميكانيكية البسيطة، فالأعمال العقلية تحتاج إلى تركيز مستمر، بينما الأعمال الميكانيكية بعد فترة من المران تصبح آلية.

وقد تسبب بعض الضوضاء الشعور بالضيق والتوتر النفسي ولتخفيف حدة الضوضاء يمكن تصميم أجهزة لوقاية الأذن أو حماية للأذن، وهذا ما يستخدمه عمال المناجم لوجود انفجارات وأصوات عالية. لذلك يتطلب العمل الذي يوجد فيه أصوات مرتفعة استخدام واقيات للأذن لحمايتها.

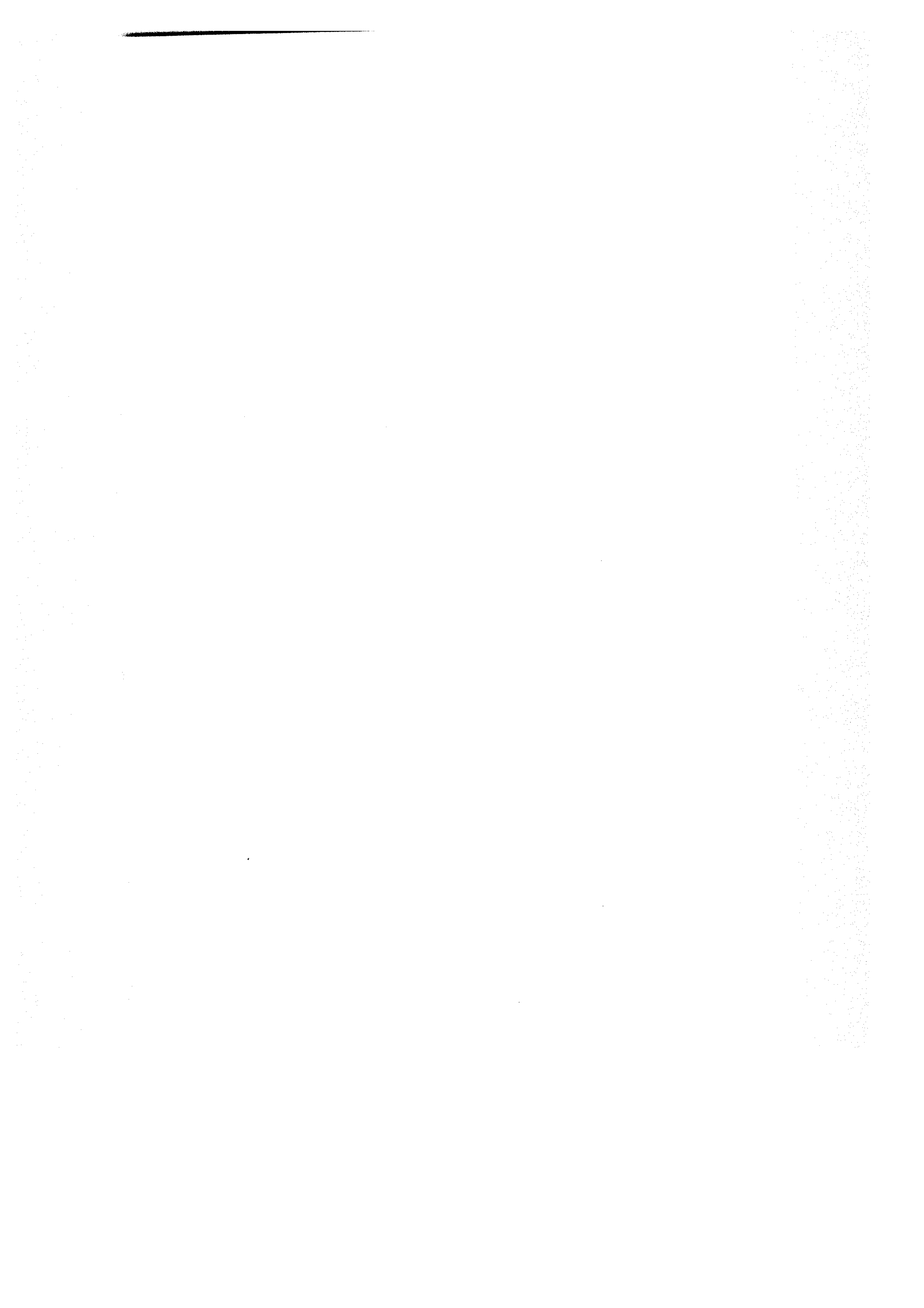
وتستخدم كذلك أغطية تمتص الضوضاء على الجدران والأسقف كالغطاء الرخو والأشياء ذات المسام والمعدن المخرم في الأماكن التي يشكو منها العمال من ضوضاء الماكينات التي يعمل عليها زملاؤهم، ويتم كذلك التغلب على الماكينات ذات الأصوات المرتفعة بوضعها على مواد رخوة أو هشة كاللباد أو الإسفنج.

ومن الضروري أن ينتبه المعلم والآباء إلى أن الضوضاء الشديدة تؤدي إلى فقدان السمع، ومن الضروري قياس حدة الضوضاء ودرجتها لتلاشي خطورتها على السمع. فقد تلجأ كثير من الدول المتقدمة إلى صرف تعويضات للعمال عما قد يصيبهم من عجز نتيجة ضوضاء الأجهزة والآلات والمعدات التي يعملون بها.

الفصل السادس

وسائل جمع البيانات

(شروطها - أنواعها)



الفصل السادس

وسائل جمع البيانات (شروطها - أنواعها)

تعتبر وسائل جمع المعلومات التي من الضروري إلمام الاختصاصي النفسي بها- حجر الزاوية في عملية الإرشاد والتوجه التي يقوم بها الاختصاصي، ومن الضروري التأكيد على وسائل جمع المعلومات باعتبارها وسائل وليست غايات. ومثال على ذلك في [illegible]ـة الحالة حين تتـ[illegible]ـة وتجمع وتعرض أو تحفظ في ملف كمثال للجهد [illegible]ي يبذل [illegible]ن لا يستفاد منها في النهاية في إرشاد الحالة، فيجب دائما اعتبار هذه الوسائل وسائل دينامية للإرشاد السليم، واستخدام نتائجها في تحقيق أقصى نمو وتوافق ممكن للأفراد.

وقبل أن نعدد هذه الوسائل هناك شروط عامة يجب أن تتوافر فيها وهي :

١- **السرية** : فهي شرط ضروري بحيث يجب التأكد أن التقارير والسجلات تحفظ بأمانة وسرية تامة بحيث تكون بعيدة عن أيدي غير المتخصصين ولا تستعمل إلا للغرض المستخدمة فيه، وتأكيد احترام رغبة العميل إذا أراد أن يطلع على المعلومات ومن لا يطلع عليها.

٢- **التخطيط** : يجب التحديد والتخطيط المسبق لاستخدام أى وسيلة لجمع البيانات والمعلومات وتحديدها وتحديد الهدف منها.

٣- **التنظيم** : يجب تنظيم المعلومات التي يتم الحصول عليها في تسلسل ووضوح وعدم تعقيد تبويبها حتى يسهل الاطلاع والرجوع إليها بيسر وسهولة.

٤- **الدقـة** : ضرورة الدقة في استخدام وإجراء الوسيلة، والبعد عن الذاتية في التـقديرات، فمـثلاً يلاحظ أن بعض المدرسين حين يحـصل تلمـيـذ على درجـة ٩٥ من ١٠٠ يكتب تقـديره (جيـد) وهذا خطأ وغير دقيق لأن تقديره (ممتاز) هنا ضرورة تحري الدقة في تفسير المعلومات ودلالتها النفسية بأسلوب علمي.

٥- **الموضوعية** : يجب أن تكون وسائل جمع المعلومات موضوعية وبخاصة في تفسيرها والبعد عن الذاتية والآراء الشخصية.

٦- **المعيارية** : ويقصد بها الحكم على العميل أو الطالب في ضوء المعايير الخاصة بجنسه وعمره وثقافته.

٧- **التسجيل** : يجب تسجيل كل المعلومات التي يتم الحصول عليها حتى لا تكون عرضه للنسيان، وأن تسجل المعلومات عقب الحصول عليها مباشرة، وتسجيل تواريخ المعلومات مع تسجيل اسم الاخصائي الذي جمع المعلومات أو إضافتها.

٨- **الخبرة** : ويقصد بها خبرة الإخصائي الذي يستخدم وسائل جمع المعلومات لدراسة السلوك البشري ويلزم منه التدريب العملي الكافي.

ومن وسائل جمع المعلومات ما يلي :

المقابلة - الملاحظة - دراسة الحالة - الاختبارات والمقاييس.

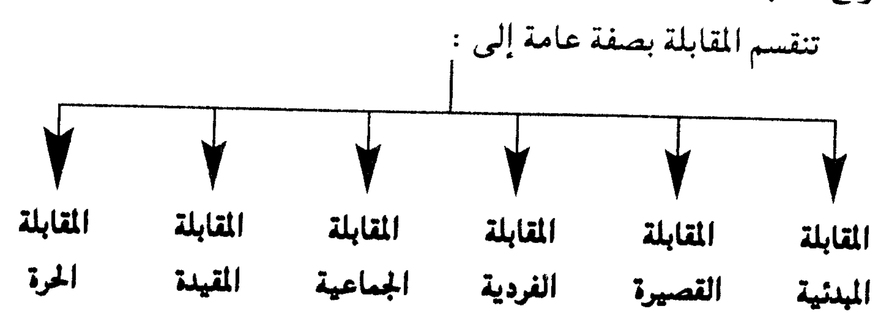
١- المقابلة Interview

* **ما هي المقابلة** : هي وسيلة لجمع المعلومات وتمثل علاقة اجتماعية ومهنية ديناميـة وجـهـا لوجـه بين الاختـصـاصي النفسي (المرشد مثلاً) والعميل في جو نفسي آمن يسوده الثقة المتبادلة

بين الطرفين، بهدف جمع المعلومات لحل مشكلة ما ، أي أنها نشاط مهني هادف وليست محادثة عادية.

أنواع المقابلة :

تنقسم المقابلة بصفة عامة إلى :



١- **المقابلة المبدئية** : هي أول مقابلة مع العميل، مقابلة تمهيدية لمقابلات أخرى يتم فيها تحديد إمكانات المرشد وما يتوقعه المرشد والعميل كل من الآخر، الإلمام بتاريخ الحالة بصورة مبدئية.

٢- **المقابلة القصيرة** : وهي التي تستغرق فترة قصيرة عندما تكون المشكلة طارئة وسهلة وواضحة، وقد تكون مقدمة لمقابلات أخرى طويلة وهي قصيرة بسبب ضيق وقت المرشد فقد يكون ضررها أكثر من نفعها، ليست ذات تفاعل يسودها الأسلوب المباشر والإيحاء والالزام والضغط والسطحية وعدم التعمق.

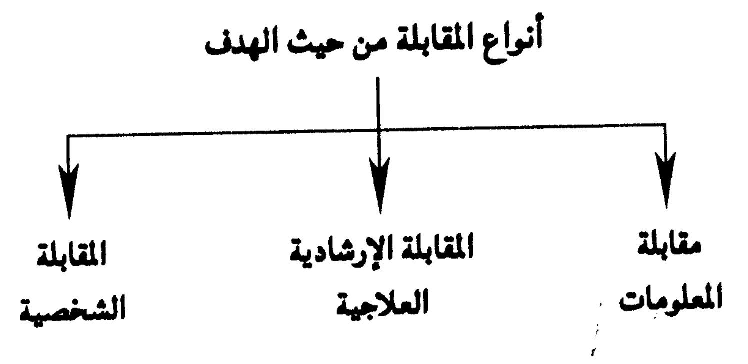
٣- **المقابلة الفردية** : وهي التي تتم بين المرشد وبين عميل واحد فقط.

٤- **المقابلة الجماعية** : وهي مقابلة تتم مع جماعة كما تحدث مع جماعة من الطلاب يعانون مشكلة دراسية مشتركة.

٥- **المقابلة المقيدة (أو المقننة)** : وهي التي تكون مقيدة بأسئلة معينه محدودة سلفا يجيب عنها العميل، وتعليمات محددة يتبعها المرشد ومن مميزاتها ضمان الحصول على المعلومات الضرورية وتوفير الوقت. ومن عيوبها الجمود ونقص المرونة، وعدم إتاحة الفرصة للعميل للمزيد بسرد المعلومات.

٦- **المقابلة المطلقة (أو الحرة)** : وهي عكس المقابلة المقيدة، وهي غير مقيدة بأسئلة أو تعليمات، بل هي حرة ومرنة يترك للعميل حرية التعبير، وإطلاق ما لديه من أفكار ويعرضها بطريقته ومميزاتها تسير بطريقة تلقائية.

كما تنقسم المقابلة من حيث هدفها إلى الأنواع التالية :



١- **مقابلة المعلومات** : والهدف منها جمع معلومات جديدة والتوسع في جمعها والتأكد من المعلومات السابق جمعها بوسائل أخرى.

٢- **المقابلة الإرشادية العلاجية (الكلينيكية)** : هدفها تعديل وتوجيه سلوك العميل، وهي تستغرق وقتاً طويلاً.

٣- **المقابلة الشخصية** : وتهدف إلى تحديد مدى مناسبة الفرد لمهنة أو دراسة أو كليـة أو تخـصص، وتدور حـول خـصـائص الفـرد نفسه.

وتنقسم المقابلة حسب الأسلوب المتبع إلى ما يلي :

أنواع المقابلة حسب الأسلوب المتبع

المتمركزة حول العميل (غير المباشرة)

المتمركزة حول المرشد (مباشرة)

١- **المتمركـزة حول العـميل (غـيـر المباشرة)** : وهي التي تنصب كلية حول العـمـيـل وترك الحرية له، ولا يقرر المرشد أى موضـوع وإنما يساعد العـميل على اختيار موضوع المقابلة ودور المرشد ينحصر في تهيئة جو نفس مناسب، ويترك العـمـيـل يناقش بحـرية مـا يشـاء من مـوضـوعـات وبالأسلوب الذي يراه ويرغبه وهو الذي يحدد متى تنتهي المقابلة.

٢- **المتمركزة حول المرشد (المباشرة)** : وفـيـهـا يقع العبء الأكبر على المرشد يحدد خط سيرها ومـوعدها ومكانها ومـوضـوعـهـا وخطواتها ويعدلها وله الحق في إنهائها وتسجيلها.

ولا ننسى أن هناك أنواع أخرى من المقابلات ذكرها حامد زهران (١٩٨٧: ١٦٨) منها :

مـقـابلة الطلاب- مـقـابلة العـمـال- مـقـابلة ذوي المشكلات- المقـابلة الاستفسارية- المقابلة في الصحافة- المقابلة الخاصة بالشهادات القانونية.

ومن العوامل المسهمة في نجاح المقابلة ما يلي :

١- مراعاة الشروط السابقة من السرية والأمانة والتخطيط والتحضير ... إلخ.

٢- ضرورة جعل المقابلة موقف للتعلم.

٣- أن يكون المدرب أو المرشد ذو مؤهل وأن يكون مدرباً على القيام بها، ويتصف بخصائص المدرب أو المرشد الناجح.

٤- أن يراعي ظروف المقـابلة من حـيث المكان والزمـان وطرق اللقـاء مع العميل ونوع الأسئلة التي ستطرح عليه وزمن ابتداء وانتهاء المقابلة، وتسجيلها بطرق موضوعية.

مميزات وعيوب المقابلة :

(أ) مميزات المقابلة :

- تعتبر المقابلة وسيلة لجمع المعلومات من الأفراد-الأميين والأطفال- مما لا تحققه وسائل أخرى لجمع المعلومات.
- تسهم في تحسين الحياة الانفعالية للمفحوص وتساعده على فهم ذاته.
- قد تحقق نوع من الجو النفسي الآمن في حالة وجود الألفة بين المرشد والمفحوص والثقة المتبادلة وتكوين علاقات إرشادية سوية بينهم.
- تشرك العميل في حل مشكلته مما ينمي المسئولية الشخصية لديه.
- سهولة الحصول على استجابات من العميل تسهم في كشف تناقض

أو غموض معلومات من أدوات أخرى أو معلومات من المفحوص نفسه.

(ب) عيوب المقابلة :

- صعوبة إدلاء المفحوصين باستجابات صادقة لأنهم لا يضعوا أنفسهم في صورة غير ملائمة أو سيئة أمام المرشد، فيتم الاستجابة عن بعض الأسئلة بنوع من التورية أو غير الصادقة.
- إغفال القائم بالمقابلة لوقائع هامة أو حذف بعض الحقائق والخبرات المبالغ فيها والتهويل في تقدير ما يصدر عن المفحوص من استجابات أو سلوكيات.
- إنخفاض معدل الإجابات الصحيحة المعبرة عن مشاعر المفحوص ومشكلاته عند المقابلة أكثر من مرة وهو ما يدل على إنخفاض معدل ثباتها.
- إنها لا تصلح مع الأطفال الصغار الذين لا يستطيعون التعبير عن انفعالاتهم أو المرضى النفسيين ، مما يؤكد استخدام وسائل أخرى بديلة.

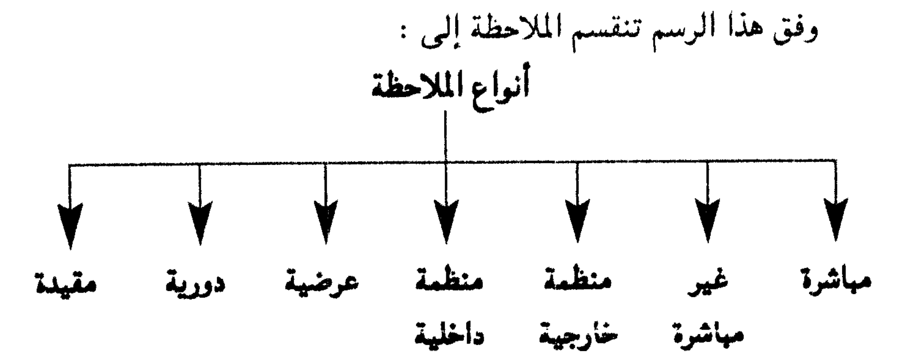
٢- الملاحظة
Observation

ماهية الملاحظة :

تعتبر من أهم وأكثر وسائل جمع المعلومات وتعني لاحظ الشئ بمعنى عاينه ومشاهدة السلوك بصورة مباشرة وفي المواقف الحياتية الطبيعية وغير الطبيعية بطريقة منظمة، كما أن فيها يتم ملاحظة السلوك الحالي وليس السلوك الماضي، وفيها يتم تسجيل كافة جوانب سلوك الفرد والعوامل التي تحرك هذا السلوك، وتفاعل الفرد اجتماعياً في الموقف.

أنواع الملاحظة :

وفق هذا الرسم تنقسم الملاحظة إلى :



١- **الملاحظة المباشرة** : ويتم فيها رصد المفحوصين مباشرة أمام المرشد أو الإخصائي النفسي وجهاً لوجه في الموقف ذاته كملاحظة الأطفال أثناء اللعب في فناء المدرسة.

٢- **الملاحظة غير المباشرة** : ويتم فيها رصد المفحوصين بطريقة غير مباشرة أى دون أن يدرك المفحوصين أنهم موضع ملاحظة، مثال: حجرة المشاهدة وهي غرفة زجاجية يتم من خلالها مراقبة المفحوص- كالأطفال أثناء اللعب- دون أن يدركوا أنهم موضع للملاحظة.

٣- **الملاحظة المنظمة الخارجية** : وفيها يتم ملاحظة سلوك العميل دون التحكم في العوامل المؤثرة في هذا السلوك، ويقوم فيها أشخاص آخرون غير الإخصائي أو العميل ذاته. مثال : حينما يطلب الإخصائي النفسي من الأم مشاهدة سلوك طفلها أثناء اللعب في اليوم أو أثناء النوم، أو يطلب من المعلم ملاحظة سلوك طفل معين في الفصل خلال اليوم المدرسي.

٤- **الملاحظة المنظمة الداخلية** : وفيها يتم ملاحظة ورصد العميل لنفسه بنفسه وهذا ما يطلق عليه «التأمل الباطني» وهي طريقة تعتمد على الذاتية ولا تصلح سوى مع الأفراد الكبار الذين يدركون ذلك المعنى ولا تصلح مع الأطفال.

٥- **الملاحظة العرضية** : وهي العفوية غير المقصودة والتي نطلق عليها أنها تأتي بالصدفة وهي ليست علمية أو دقيقة ولكنها قد تفيد في تفسير جزء من السلوك لملاحظة سلوك الفرد بطريقة عابرة أثناء تناوله الطعام أو الحديث مع الآخرين.

٦- **الملاحظة الدورية** : وهي التي تتم بصورة دورية أي على فترات زمنية محددة، وتسجل فيها السلوك حسب تسلسله الزمني مثال ملاحظة عامل معين أثناء خروجه للعمل كل صباح- أو ملاحظة سلوك الطفل أثناء خروجه من المدرسة ظهراً.

٧- **الملاحظة المقيدة** : وتسمى هكذا لأنها تقيس سلوك محدداً وموقف معين أو تقيد بأسئلة محددة، مثال : ملاحظة الطفل أثناء استذكار دروسه.

العوامل المسهمة في نجاح الملاحظة :

تنطبق الشروط السابقة على المقابلة في استخدامها لنجاح الملاحظة ومنها :

١- سرية ودقة المعلومات التي تم الحصول عليها.

٢- البعد عن ذاتية تفسير وتسجيل السلوك الملاحظ.

٣- الخبرة والدراية من قبل المرشد الملاحظ.

٤- الإعداد المسبق وتحديد الهدف من الملاحظة والسلوك المراد ملاحظته.

٥- مراعاة بعدا الشمولية والانتفاء بمعنى شمولية ملاحظة عينات متنوعة من سلوك العميل، وانتقاء السلوك المتكرر أو الثابت نسبيا تمييزاً له عن السلوك العارض.

مميزات وعيوب الملاحظة :

(أ) مميزات الملاحظة :

- أنها مصدر الحصول على المعلومات لا يمكن الحصول عليها بوسائل أخرى.
- تتيح فرصة قياس السلوك الفعلي في المواقف الطبيعية.
- تستخدم مع جميع الأفراد بسهولة ويسر.

(ب) عيوب الملاحظة :

- تدخل الذاتية من قبل المرشد في ملاحظة بعض جوانب من السلوك وتفسيرها بعيداً عن الموضوعية.
- أن كثير من الأفراد كالمراهقين والأزواج لا يرغبون في أن يكونوا موضع لملاحظة سلوكهم وهذا يؤدي إلى نتائج عكسية.
- لا تصلح الملاحظة في بعض جوانب من سلوك الفرد، فمثلا كيف يلاحظ سلوك فرد يتعرض للانتحار، أو مواقف أسرية أخرى.
- أحيانا يتم ملاحظة العميل دون أن يخبر بذلك وهذا يتنافى مع أخلاقيات العمل النفسي الإرشادي.

٣- الاختبارات النفسية
وقياس الفروق الفردية

مقدمة :

إننا لا نقيس الشئ ولكننا نقيس الخصائص التي تميز هذا الشئ وما يصدق على الأشياء يصدق على الإنسان، فالقياس النفسي يهتم بقياس خصائص الإنسان، ومعظم خصائص الإنسان هي تكوينات فرضية Hypo-thetical Constructs وهذه التكوينات لا يمكن ملاحظتها مباشرة ولكن يمكن الاستدلال عليها من خلال بعض المؤشرات الخاصة بها مثل أساليب آدائها فيمكن أن نلاحظ الأداء اللغوي (النطق والتحدث) والأداء الحركي لجسم الإنسان وكذلك الأداء الفسيلولوجي الذي يتبدى في النشاط الهرموني ونشاط المخ.

ويمكن قياس الخصائص النفسية عن طريق التعرف على تكرار حدوث مؤشر السمة وذلك بحساب عدد الاستجابات الصحيحة على مفردات المقياس أو عن طريق التعرف على شدة حدوث المؤشر وذلك بالتعرف على شدة الاستجابة بالقبول أو الرفض على مفردات المقياس، وأخيراً تقاس الخصائص النفسية للفرد بالتعرف على مدى حدوث مؤشر السمة ويقدر بعدد فئات الاستجابة على مفردات متنوعة من المقياس.

الاختبار Test :

يمكن تعريف الاختبار بأنه مقياس موضوعي لعينة مختلفة للسلوك المراد قياسه. والاختبار من أكثر أنواع المقاييس النفسية انتشاراً لما له من قيمة تشخيصية وقيمة تنبؤية على حد سواء. واستخدام الاختبارات في قياس عينات من السلوك يشار إليه أحياناً بالقياس النفسي.

خصائص الاختبار النفسي الجيد :

للاختبار الجيد عدة خصائص يمكن تحديدها في ما يلي :

١- الموضوعية Objectivity :

ويقصد بالموضوعية تحرر الفاحص من العوامل الذاتية عند تقديره لدرجات المفحوصين في الاختبار أو أن تحيز الفاحص لا يلعب دوراً مؤثراً في الملاحظة أو التقييم.

٢- الثبات Relaibility :(*)

ويقصد بالثبات أنه الاتساق الذي يمكن أن تكون عليه نتائج القياس أو عدم التغير في درجات المفحوصين إذا تكرر تطبيق الاختبار عليهم. ومن طرق حساب ثبات الاختبار ما يلي :

أ - طريقة إعادة الاختبار Test and Retest

ب - طريقة إعادة الصور المتكافئة Parallel Forms

جـ - طريقة التجزئة النصفية Split-half

د - طريقة الفاكرونباك Alpha Cronback

٣- الصدق Validity :

ويقصد بالصدق أن الاختبار يقيس ما أعد لقياسه، أو أن الاختبار يقيس المتغيرات التي وضع لقياسها، ومن طرق حساب معامل صدق الاختبار ما يلي :

أ - صدق المحك Criterion Validity : ويقدر صدق المحك بمعامل الارتباط بين درجات الاختبار أو بين نتائج تطبيق الاختبار ودرجات

(*) طرق حساب ثبات المقاييس النفسية والتربوية موضحة تفصيلا في الفصل من الكتاب ص ص .

مقياس آخر يقيس نفس ما يقيسه هذا الاختبار وإذا تم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات الأداء الفعلي للمهام التي يقيسها هذا الاختبار فإن معامل الصدق في هذه الحالة يسمى بالصدق التلازمي **Concurrent** وعندما يتم حساب معامل الارتباط بين درجات الاختبار ودرجات الأداء الفعلي على المهام التي يقيسها هذا الاختبار في وقت متأخر أو بعد فترة طويلة من تطبيق الاختبار فإن معامل الصدق في هذه الحالة يسمى بالصدق التنبؤي **Predictive**.

٢- صدق المحتوى **Content Related Validity** : وهذا النوع من الصدق يعتمد على حكم الخبراء المتخصصين في موضوع الاختبار عن درجة دقة الاختبار في قياس المجال موضع القياس.

العلاقة بين ثبات وصدق الاختبار:

يمكن أن يكون الاختبار ثابت ولكنه غير صادق، وذلك عندما يقيس هذا الإختبار شئ باتساق ولكنه لا يقيس ما يدعي قياسه. كما يمكن أن يكون الاختبار صادق ولكنه غير ثابت إذا كان هذا الاختبار يقيس ما يدعي قياسه ولكن لا يتم ذلك باتساق أو لا يتم عمل ذلك بثبات. ولكن في جميع الأحوال لا تتجاوز قيم معامل صدق الاختبار الجذر التربيعي لمعامل ثباته.

٤- التقنين Standardization :

يشير التقنين إلى كيفية تطبيق الاختبار، وكل جوانب إجرائه وتقدير درجاته وتقويم نتائجه. فعند تطبيق الاختبار على أى مجموعة من الأفراد ينبغي أن تتبع نفس الإجراءات. وبدون التقنين فإن الفروق في أداء الأفراد قد تكون راجعة لاختلاف إجراءات الاختبار وليس للفروق بين المفحوصين. هذا ويشير التقنين أيضا إلى بناء المعايير، وهذه المعايير هي درجات يتم

الحصول عليها من مجموعة من الأفراد ثم تطبيق الاختبار عليهم (عينة التقنين) وعندما لا تمثل هذه المجموعة من الأفراد المجتمع الأصلي المشتقة منه فإنه في هذه الحالة يكون من الأفضل استخدام محك أو مستوى مطلق Absolute Standard.

٥- الشمول Comperhensiveness :

ويقصد بالشمول أن يكون تمثيل مفردات الاختبار للسلوك المراد قياسه تمثيلاً تاماً أى أن عينة السلوك التي تتضمنها هذه المفردات تكون عينة ممثلة لجوانب السلوك موضع القياس.

قياس الذكاء
Intelligence Measurement

إن أول مقياس مقنن للذكاء قد تم تطويره بواسطة الفريد بينيه Alfred Binet بفرنسا في أوائل القرن العشرين (سنة ١٩٠٥) وقد تمت مراجعة هذا الاختبار بواسطة لويس تيرمان Lewis Terman في جامعة استانفورد، ونشر عام ١٩١٦ باسم اختبار استانفورد بينيه للذكاء وما زالت تستخدم نسخ منقحة من هذا الاختبار حتى الآن.

وقد تباينت تعريفات الذكاء المتعددة حيث لا يوجد تعريف واحد معترف به لدى المتخصصين للذكاء، وتوجد عبارات شائعة لتعريف الذكاء تتضمن توجيه الهدف Goal Directed والسلوك التكيفي Adaptive Behavior والقدرة على فهم العالم وكذلك الخصائص المعرفية التي تسمح بحل المشكلة والتفكير المنطقي. هذا وقد شاع لدى المتخصصين في علم النفس أن يعرفوا الذكاء بأنه ما تقيسه اختبارات الذكاء. وهذا التعريف الأخير ليس تعريفا بالمعنى العلمي ولا يعتد به.

وقد استخدم اختبار استانفورد بينيه مفهوم العمر العقلي Mental Age (MA) وهذا العمر يشير إلى العمر المطلوب لعدد كبير من الأفراد لكي يكملوا الاستجابات على مفردات محددة من اختبار الذكاء استجابات صحيحة. ونظراً لأن كل الأفراد الذين يحصلون على نفس العمر العقلي في الاختبار ليس لهم نفس العمر الزمني، فإن النسبة التي تم تطويرها تسمى نسبة الذكاء Intelligence Quotient (IQ) وهي تساوي العمر العقلي مقسوماً على العمر الزمني (العمر الحقيقي) (C A) مضروباً في ١٠٠ .

مثال : حصل عمرو وملك في اختبار للذكاء على درجة تقابل عمر عقلي مقداره ٩ سنوات (١٠٨ شهراً) وكان العمر الحقيقي لعمرو هو ٩ سنوات بينما العمر الحقيقي لملك هو ٦ سنوات و٩ شهور وبتطبيق المعادلة السابقة تكون نسبة ذكاء عمرو هي ١٠٠ أما نسبة ذكاء ملك فهي ١٣٣ .

وتوجد عدة صعوبات في حساب نسبة الذكاء وخاصة لدى الأفراد الذين يقتربون من مراحل الرشد، فهذه النسبة لا تستطيع قياس العمر العقلي إذا أخذنا في الاعتبار الزيادة المضطردة في العمر الزمني للأفراد، ولذلك فقد اقترح ديفيد ويكسلر David Wechisler طريقة لحساب الانحراف أو التباين في نسبة الذكاء ؛ نتيجة زيادة العمر الزمني ؛ عن قيمة النسبة المحسوبة على المنحنى الاعتدالي. إن اختبارات ويكسلر للذكاء هي اختبارات متوسط نسبة الذكاء فيها هو (١٠٠) بانحراف معياري مقداره (١٥) ويمكن تحديد نسبة الذكاء بمقارنة أداء الأفراد أو بمعايير مجموعة الأفراد الذين تمثل أعمارهم هؤلاء الأفراد.

مثال : حصل فرد على درجة خام في اختبار للذكاء مقدارها ١١،٥ وكانت هذه الدرجة تقع في المئين ٨٤ بالمقارنة بمعايير التقنين، في حين كانت

درجة فرد آخر تقع في المئين ٧٠ وكان مقدارها ٢,٥ والأشخاص الذين يحصلون على درجات تزيد عن المتوسط بدرجتين معياريتين هم أفراد استثنائيين (أو موهوبين). أما الذين يحصلون على درجات تقل عن المتوسط بدرجتين معياريتين فهم متخلفون عقلياً.

ويمكن تصنيف درجات التخلف العقلي للأفراد الذين تقل نسب ذكائهم عن المتوسط بمقدار انحرافيين معياريين كما هو موضح في الجدول التالي :

جدول يبين فئات نسب الذكاء ودرجات التخلف العقلي المقابلة لها

نسب الذكاء	درجة التخلف العقلي
من ٥٠ - ٧٠	- تخلف عقلي طفيف (Mild) وتمثل هذه النسب فئة الأفراد القابلين للتعلم.
من ٣٥ - ٤٩	- تخلف عقلي متوسط (Moderate) وتمثل هذه النسب فئة الأفراد القابلين للتدريب.
من ٢٠ - ٣٤	- تخلف شديد (Severe) وتمثل هذه النسب فئة الأفراد الذين يستطيعون اكتساب الحد الأدنى للمهارات.
أقل من ١٩	- تخلف شديد جدا (Profound) وتمثل هذه النسب فئة الأفراد الذين يحتاجون إلى رعاية كاملة بواسطة الآخرين.

أسباب التخلف العقلي :

يمكن أن ينتج التخلف العقلي عن عدد من العوامل، وهذه العوامل تشتمل على تغذية الأم في أثناء فترة الحمل أو تعاطي الأم لبعض العقاقير والأدوية في فترة الحمل أو صدمات المخ التي تحدث للطفل في أثناء الولادة وبعدها. وتسهم المادة الكروموسومية في خفض بعض أعراض الإعاقات العقلية.

هذا ويحتاج ذوي الاحتياجات العقلية الخاصة إلى أن يتعلموا في بيئات ذات أقل قيود أو محددات خاصة، وقد أدى ذلك إلى مطالبة المتخصصين بضرورة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين في نفس المدارس، فالدمج Mainstreaming أو التكامل مع الفصول هو الذي يقلل القيود البيئية بالنسبة لذوي الاحتياجات العقلية الخاصة ولذلك أصبح دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بعامة مع العاديين مطلباً تربوياً أساسياً على أن يتم هذا الدمج كلما أمكن ذلك.

أما بالنسبة للموهوبين وذوي نسب الذكاء المرتفعة جداً (١٨٠ فأكثر) فإنهم قد يواجهون صعوبات في التوافق عند عزلهم عن أقرانهم العاديين ولذلك فإن دمج هذه الفئة مع العاديين أصبح مطلبا ضروريا أيضا.

لقد اتضح من نتائج البحث العلمي في مجالات علم النفس المعرفي أن الموهوبين هم أكثر توافقا وأكثر صحة نفسية من أقرانهم متوسطي الذكاء، وتؤثر الجينات في الفروق الفردية في الذكاء والقدرات العقلية وهذا التأثير يمكن تمثيله بما يسمى معامل القابلية للتوريث Herelability Coefficient وقيم هذا المعامل المحتملة تتراوح بين الصفر (أى أن الوراثة ليس لها أى تأثير على التباين في درجات نسب الذكاء أو في القدرات العقلية) وواحد

صحيح (أى أن التباين بين الأفراد في نسب الذكاء أو في القدرات العقلية يعزى كلية للوراثة) وتقديرات معامل القابلية للتوريث كما أظهرتها الدراسات في مجال علم النفس المعرفي قد تراوحت بين ٣,٠ ، ٨,٠ .

مثال : لقد أظهرت بعض الدراسات التي أجريت على التوائم المتماثلة والذين تم تسكينهم في منازل منفصلة، وبحيث تم اختيار هذه المنازل على أساس أن تتبنى بعض الوكالات الأهلية أو المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بتحسين الرعاية وغالبا ما تحاول هذه الوكالات وتلك المؤسسات منازل قابلة للمقارنة، فإن تأثير البيئة في مثل هذه المنازل تكون متماثلة ولذلك فإن معامل القابلية للتوريث بين التوائم الذين انفصلوا قد لا يمثل التأثيرات الوراثية الحقيقية.

مكونات الذكاء :

اهتم علم نفس النمو وعلم النفس المعرفي ونظرية تشغيل المعلومات وكذلك الممارسات الإحصائية التي استخدمت في تحليل مكونات الذكاء وكان أسلوب التحليل العاملي في الإحصاء هو أحد الأساليب المهمة التي ساعدت على الكشف عن مكونات الذكاء. إن دراسة الآداء على مهام متنوعة تسمح للباحثين في مجالات علم النفس المعرفي بتحديد خصائص الذكاء التي ترتبط بأنواع هذه المهام. وقد أظهرت بعض الدراسات المبكرة أن العديد من المهام المختلفة ترتبط مع بعضها لتمثل قاعدة مشتركة.

وقد اقترح تشارلز سبيرمان Charles Spearman تسمية هذه القاعدة المشتركة بالعامل العام General Factor أما ثرستون Thurstone فقد اقترح أن العامل العام يربط بين ٧ خصائص أساسية للذكاء تم تحديدها باستخدام طريقة التحليل العاملي وهذه الخصائص هي :

١- الفهم اللفظي : تعريف وفهم الكلمات.
٢- طلاقة الكلمات : التفكير في بدائل الكلمات بسرعة.
٣- العدد : حل المسائل الحسابية.
٤- الفراغ : فهم العلاقات المكانية.
٥- الذاكرة الصماء : التذكر والاسترجاع.
٦- الإدراك : الوصول إلى متماثلات والتعرف على الفروق والتفاصيل الخاصة بالأشياء.
٧- الاستدلال : فهم طرق استخدام المفاهيم في حل المشكلات.

وقد اقترح ريموند كاتل Raymond Cattell نوعين من الذكاء العام هما الذكاء السائل Fluid Intelligence وهو القدرة المجردة على الاستدلال والتفكير بطريقة إبداعية أو فهم العلاقات المعقدة ويبدو أن هذا النوع من الذكاء يتأثر بالوراثة، أما النوع الثاني (الذكاء الخاص) فهو الذكاء المتبلور Crystallized Intelligence وهو الذي يمثل ما تعلمه الفرد من خبرات ويتأثرُ هذا النوع من الذكاء بالبيئة.

وقد استخدم التتابع الارتقائي للنمو المعرفي الذي اقترحه بياجيه Piaget في فهم الذكاء.

ومن خلال هذا المدخل يمكن تقدير الذكاء بمقارنة خصائص معينة لفرد ما بالتتابع الذي اقترحه «بياجيه»، وقد اقترح هوارد جاردنر Howard Gardener وجود ذكاءات متعددة أو وجود أنواع متعددة من الذكاء ، وقد حدد ثمانية أنواع من هذا الذكاء وأكد أن أي مهمة يمكن أن تتضمن عدد من هذه الذكاءات تعمل معاً وهذه الأنواع هي :

١- الذكاء الموسيقي : أداء مهام ترتبط بالموسيقى.

٢- الذكاء البدني : استخدام الجسم في حل بعض المشكلات.

٣- الذكاء المنطقي الرياضي: حل المشكلات بالأسلوب العلمي في التفكير.

٤- الذكاء اللغوي : نتائج واستخدام مفردات اللغة.

٥- الذكاء المكاني : العلاقات المكانية.

٦- الذكاء بين الشخصي (الذكاء الاجتماعي) : التفاعل مع الآخرين.

٧- الذكاء الشخصي : تقييم الفرد لمشاعره وانفعالاته.

٨- ذكاء الطبيعة : عمل مقارنات في العالم الطبيعي الذي يشتمل على الحيوانات والنباتات المختلفة.

هذا وقد طور روبرت ستيرنبرج Robert Sternberg نظرية تسمى نظرية الأبعاد الثلاثة للذكاء وهذه الأبعاد هي :

١- البعد التكويني Componental للذكاء وهو الذي يستخدم في تحليل المعلومات.

٢- الذكاء التجريبي Experimental ويهتم بدرجة جودة استخدام التعلم السابق في حل المشكلات.

٣- الذكاء السياقي Contextual ويتضمن استخدام الذكاء للإعلان عن مطالب البيئة، وقد يسمى هذا النوع من الذكاء أيضا باسم الذكاء المفاهيمي Conceptualized أو العملي Practical .

كما أن ستيرنبرج قد اقترح أيضا مفهوم الذكاء الناجح Successful Intelligence الذي يعرف في ضوء قدرة الفرد على تحقيق النجاح في الحياة طبقا للمستويات الشخصية والاجتماعية والثقافية التي يحققها.

مثال : ظلت المفاهيم التقليدية للذكاء تعرف بأنها مفاهيم أكاديمية وكانت الاختبارات التي يتم بناؤها لقياس الذكاء العملي أو الذكاء السياقي تظهر التشابه بين المفحوصين في الاستجابات على المواقف اليومية مثل مشكلات العمل.

وقد اقترح جون كارول John Carroll نموذجا معرفيا هرميا للقدرات المعرفية أكثر من كونها قدرات للذكاء، وتكتسب لدى الأفراد قدرات محدودة استجابة لضغوط البيئة. أما القدرات الأوسع Broad Abilities والتي تمثل المستوى الثاني للقدرات مثل التعلم، القدرات اللفظية والذاكرة، فإن مثل هذه القدرات قد تنتج عن تأثير التفاعل بين البيئة والوراثة. وفي قمة الهرم المعرفي يوجد العامل العام أو القدرة المعرفية العامة التي تعتبر إضافة للتأثير الجيني.

تقييم الشخصية :

تصمم اختبارات الشخصية لتحديد مدى تطابق خصائص الشخص وتوافقه وهذا التحديد غالبا ما يرتبط بنظريات الشخصية المختلفة، وقد تستخدم الاستفتاءات التي تكون الإجابة على بنودها (موافق وغير موافق) أو (نعم و لا) في قياس جوانب الشخصية كما تستخدم أيضا لهذا الغرض اختبارات التقرير الذاتي Self Reports وربما كانت أكثر اختبارات الشخصية استخداماً وشيوعاً هو بطارية منيسوتا للشخصية المتعددة الأوجه Minnesota Maltiphase Personality Inventory التي تشتمل على ٥٧٦ مفردة عن الآراء والأمزجة والصحة النفسية والجسمية للأفراد، وتتضمن هذه البطارية عشرة اختبارات فرعية بالإضافة إلى ثلاثة مفردات لاختبار صدق الاستجابات (متضمنة مقياس كشف الكذب الذي يوضح

الاستجابات الزائفة وربما الاستجابات التي تعكس المرغوبية الاجتماعية) كما توجد طريقة لقياس الشخصية وهي طريقة التقرير الذاتي التي تعتمد على أن يحدد الفرد الصفات التي يعتقد أنه يتصف بها، ومن وسائل هذه الطريقة قياس الشخصية بواسطة قائمة التوصيف الذاتي Adjective Checklist والتي يختار الفرد من خلالها الصفات التي يعتقد فيها.

هذا وتوجد اختبارات اسقاطية لقياس الشخصية وهذه الاختبارات يعرض فيها الفرد على بعض المثيرات غير الواضحة أو غير المحددة تحديداً دقيقاً ويتم سؤاله أن يصف هذه المثيرات أو يحكي قصة عن كل مثير منها. ووجهة النظر هنا تبين أن الفرد سيسقط بعض خصائصه الشخصية على المثير الذي يتوفر لديه. وأكثر نوعين من أنواع الاختبارات الإسقاطية شيوعاً في ميدان علم النفس هما :

١- اختبار تفهم الموضوع (Thematic Apperception Test (T.A.T وهذا الاختبار يستخدم ٢٠ صورة غامضة ويطلب من المفحوص كتابة قصة عن كل صورة من هذه الصور.

٢- اختبار بقع الحبر رورشاخ Rorshach ويستخدم في هذا الاختبار ١٠ بقع للحبر (على ورق نشاف) بعضها ملون والبعض الآخر أزرق أو أسود.

وقد تم تطوير إرشادات وتعليمات لتقدير درجات الاختبارات الإسقاطية حتى تكون على قدر من الموضوعية، بالإضافة إلى التقييمات السلوكية لهذه الاختبارات. ومثل هذه الاختبارات يمكن تطبيقها في مواقف طبيعية مثل المنزل والمدرسة أو مكان العمل كما أن البعض الآخر من هذه الاختبارات يتم تطبيقه في مواقف مخططة تخطيطاً دقيقاً بحيث يمكن

للمفحوصين من التعامل مع مواقف منضبطة. كما توجد وسائل أخرى لقياس الشخصية، ومن هذه الوسائل المقابلات الشخصية التي تمثل لقاءات وجهاً لوجه بين الفاحصين والمفحوصين بحيث تعطي المفحوصين فرص لتوسيع الأسئلة أو الإجابات الاحتمالية. وقد طبق فرويد طريقة الاستدعاء الطليق Free Association وهذه الطريقة تجعل من الممكن لكل فكرة يطرحها المفحوص تؤدي ببساطة إلى الفكرة التالية لها، والمقابلة الشخصية من وسائل التقييم التي تستخدم في كثير من الحالات.

مجالات أخرى للاختبارات :

صممت الاختبارات لقياس العديد من الجوانب التي تمثل السلوك الإنساني، فبعضها يقيس مقدار ما يحصله الفرد من معرفة، كما أن بعض الاختبارات قد صممت لقياس التحصيل الذي يمكن إنجازه في المستقبل تسمى باختبارات الاستعدادات. وكلا هذين النوعين من الاختبارات مبني على مفهوم القدرة التي توضح مقدار اكتساب الفرد للمهارات واختبارات الاستعدادات المدرسية تميل لأن تقيس درجة التنبؤ بالنجاح في المدرسة. أما اختبارات الاستعدادات المهنية فإنها تميل إلى قياس درجة النجاح المستقبلي للفرد في مواقف العمل المختلفة.

هذا والاختبارات التي ترتبط بالعمل يمكن أن يصنف أيضا كاختبارات الميول أو الاتجاهات وتستخدم هذه الاختبارات في الانتقاء الوظيفي.

فاختبارات الميول هي التي تفترض الاتساق المهني للفرد الذي يعبر عن هذا الاتساق بالحب أو عدم الحب. وتعبر اختبارات الانتقاء عن درجة الملائمة للعمل أى تساعد على الكشف عن الأفضل ملاءمة للعمل.

مجالات القياس النفسي

تتعدد مجالات القياس النفسي بتعدد أنماط السلوك الإنساني وتنوعها، ونظراً لأن الاختبارات النفسية هي أكثر وسائل القياس النفسي شيوعاً وأكثرها استخداماً في تقويم السلوك الإنساني، ويوجد مجالين أساسيين من مجالات القياس النفسي هي :

١- اختبارات القدرات العقلية أو القدرات الإنسانية Human Abilities.

٢- اختبارات الشخصية.

المجال الأول :

وهو مجال القدرات الإنسانية الذي يشتمل على اختبارات الذكاء والاستعدادات والتحصيل الدراسي.

١- اختبارات الذكاء :

تعددت مفاهيم الذكاء واختلفت باختلاف النظريات التي تفسرها، فبعض هذه المفاهيم تؤكد على أن الذكاء هو قدرة عقلية عامة عند الفرد تساعده على التوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه. ويتضمن الذكاء عدة قدرات يمكن إيجازها فيما يلي :

- التفكير في حل المشكلات.
- التعلم.
- التكيف مع البيئة.
- القدرات العددية.
- القدرات الموسيقية.
- القدرات الميكانيكية.

- القدرات اللغوية.
- القدرات المكانية.

والذكاء كغيره من المفاهيم النفسية هو مفهوم افتراضي ولكن تستدل عليه من مجموعة من الأنماط السلوكية التي تصف الذكاء. وهو قدرة تؤكد أو تعكس إنجاز الفرد للمهام الذهنية، ويمكن قياس الذكاء من خلال قياس الأنماط السلوكية التي تدل عليه.

وقد استخدم «وليام ستيرن» المعادلة التالية لحساب نسبة الذكاء :

$$\text{نسبة الذكاء } (I.Q) = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times ١٠٠$$

ويحدد العمر العقلي (M A) بدرجة أداء الفرد على اختبارات الذكاء بالمقارنة بالأداء المتوقع، كما يتم تحديده بمتوسط أداء أفراد المجتمع في نفس العمر على هذا الاختبار فإذا كان متوسط أداء أفراد المجتمع الذين هم في سن ١٠ سنوات على فقرات الاختبار هو ١٠٠ وكانت درجة أداء أحد الأفراد على هذا الاختبار أكثر من هذه الدرجة فإن هذا الفرد يكون ذات عمر عقلي أكبر من عمره الزمني.

وقد حدد كاتل Cattell نوعين من الذكاء هما :

* الذكاء السائل وهو الذي يعكس التفكير والذاكرة وقدرات معالجة المعلومات.
* الذكاء المتبلور وهو الذي يتضمن المهارات والمعلومات المكتسبة والتي يتعلمها الفرد من خلال الخبرة والتي تستخدم في مواقف الحياة المختلفة.

٢- قياس الاستعدادات :

يخلط البعض بين القدرة والاستعداد ولكن القدرة ما يستطيع الإنسان فعله، أما الاستعداد فهو ما يمكن أن يفعله الإنسان في المستقبل ويمكن تمثيل القدرة بالطاقة الحركية للجسم والاستعداد بالطاقة الكامنة له أي أن الاستعداد هو القدرة الكامنة.

ويمكن القول بأن الاستعداد هو مجموعة من الخصائص التي يعتقد بتأثيرها في قدرة الفرد على التعلم في مجال معين، والاستعدادات متعددة منها ما يلي :

* **الاستعداد الميكانيكي** : وهذا الاستعداد هو استعداد مركب يتضمن ثلاثة مجالات هي : المعلومات والخبرة الميكانيكية، والقدرة المكانية الكامنة.

* **الاستعداد الموسيقي** : وهو القدرة الموسيقية الكامنة لدى الفرد والتي يمكن أن تعكس موهبته الموسيقية إذا ما تلقى التدريب اللازم، ويمكن قياس الاستعداد الموسيقي باختبار سيشور Seashore الذي قننته آمال صادق على البيئة المصرية.

* **الاستعداد الفني** : وهو بما يستطيع الفرد أن يؤديه في مجالات الرسم والتلوين، ويمكن أن يعكس هذا الاستعداد موهبة الفرد الفنية إذا ما تلقى التدريب الكافي على ممارسة الفنون.

* **الاستعداد الكتابي** : وهذا الاستعداد يعبر عن مجموعة من القابليات للإنجاز الكتابي الذي يتميز بالدقة والسرعة والاتقان ويتبدى هذا الاستعداد بالملاحظة السريعة للأشياء والرموز المرتبطة بالإنجاز الكتابي.

أمثلة لاختبارات الاستعدادات :

* بطارية الاستعدادات الفارقة :

Differential Apttitude Inventory (DAT) :

وتستخدم هذه البطارية في التوجيه والإرشاد التربوي والمهني، وتشتمل على ثمانية اختبارات يقيس كل منها أحد الاستعدادات، وهذه الاستعدادات هي :

.. التفكير اللفظي.
.. القدرة العددية.
.. التفكير الاستدلالي (المجرد).
.. العلاقات المكانية.
.. القدرة على التهجي.
.. القدرة على كتابة الجمل.
.. التفكير الميكانيكي.
.. السرعة والدقة في الأعمال الكتابية.

* بطارية فلانجان لتصنيف الاستعدادات :

Flangan Apttitude Classification Test Battery (FACT) :

وتشتمل هذه البطارية على ١٩ اختباراً فرعياً منفصلة ومستقلة ما عدا اختبار الذاكرة وتتكون من الاختبارات التالية :

.. الفحص.	.. التمييز	.. التآزر
.. الذاكرة.	.. الدقة	.. الحكم والفهم
.. التجميع.	.. المقاييس	.. الحساب

.. النماذج أو الأنماط .. الأجزاء
.. الجداول .. الميكانيكا
.. التعبير .. الاستدلال
.. المفردات .. التخطيط
.. الإبداع .. اليقظة (الفطنة)
.. العناصر

وتستخدم هذه البطارية في التوجيه المهني في المجالات الطبية والعلمية والمصرفية والفنون وغيرها من المهن.

٢- قياس التحصيل الدراسي :

ويهدف قياس التحصيل الدراسي إلى قياس نتائج التعلم والتقدم الذي يحرزه المتعلم خلال مسيرته التعليمية.

وتنقسم الاختبارات التحصيلية إلى نوعين هما :

* الاختبارات التحصيلية المرجعة إلى معيار وتهدف إلى مقارنة أداء كل متعلم بأقرانه أو بأداء المجموعة المرجعية التي ينتمي إليها.
* الاختبارات التحصيلية المرجعة إلى محك وتهدف إلى مقارنة أداء كل متعلم بمستوى ثابت محدد سلفاً وتكون لها درجات فاصلة تفصل بين من اجتاز هذه الاختبارات وحقق المستوى المطلوب عن من لم يجتازها.

المجالي الثاني : مجال تقدير الجوانب غير المعرفية :

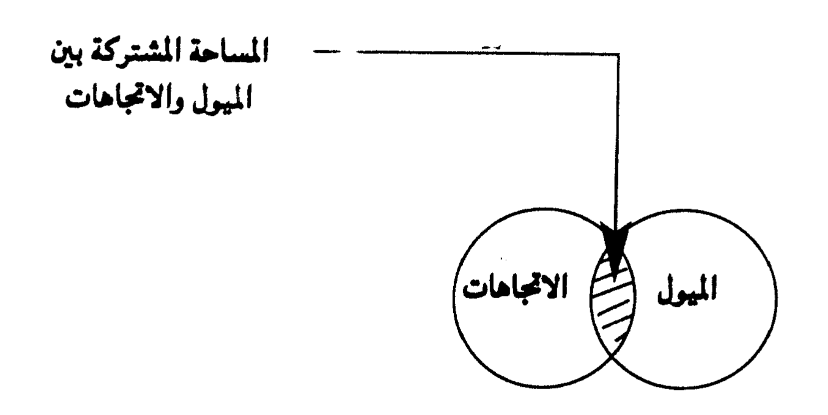
يتناول هذا المجال جانبين هما : (١) تقدير الشخصية، (٢) تقدير الميول والاتجاهات.

ويتضمن مجال تقدير الشخصية تقدير الجوانب غير المعرفية مثل

السمات والقيم وهذا المجال يهتم أكثر بمشكلات تكيف الفرد مع بيئته وتوافق الفرد مع ذاته ومع الآخرين، وتتعدد مقاييس الشخصية وتتنوع إلى فروع كثيرة تشتمل على الدوافع والعوامل المؤثرة في السلوك الإنساني.

كما يتضمن مجال تقدير الميول والاتجاهات، فيتم تقدير الميول من خلال استجابات الحب أو الكراهية أو استجابات الرغبة وعدم الرغبة في حين يتم تقدير الاتجاهات باستجابات القبول أو الرفض. ويختلف الاتجاه عن الميل لأن الاتجاه يتضمن مكونات معرفية ونزوعية إضافة للمكونات الوجدانية التي يتضمنها الميل.

ولذلك فإن هناك مساحة مشتركة بين الميل والاتجاه يمكن تمثيلها في الشكل التالي :



وفيما يلي عرض موجز للجانبين سالفي الذكر :

١- تقدير الشخصية :

تعددت مقاييس الشخصية بتعدد مفاهيمها ونظرياتها، ويمكن تصنيف مقاييس الشخصية إلى نوعين هما :

(أ) المقاييس الموضوعية التحريرية (الورقة والقلم) :

أول من تقدم في اختبارات الشخصية التحريرية كان بصدور قائمة منيسوتا المتعددة الأوجه MMPI سنة ١٩٤٣، وتم تصميم هذه الاختبارات وتقنينها على مجموعة محكية Criterion Group وتكونت هذه المجموعة من أفراد يعانون من مشكلات نفسية كالكآبة والقلق ومجموعة أخرى من الأفراد العاديين الذين ليس لهم سجل مرض نفسي من مواطني ولاية منيسوتا الأمريكية ولم تؤخذ فقرات قائمة منيسوتا وفقا لتفسير إكلينيكي معين، ولكن لمجرد اختلاف استجابات أفراد مجموعتي الأسوياء والمرضى في كل فقرة من فقرات القائمة اختلافات جوهرية يمكن اختبار هذه الفقرات لتكون ضمن مفردات القائمة.

وأسقطت المفردات التي لم تميز بين مجموعتي المرضى والأسوياء من القائمة واستقرت القائمة على عشرة مقاييس إكلينيكية هي :

.. توهم المرض .. الكآبة

.. الهيستيريا .. الانحراف السيكوباتي

.. الذكورة-الأنوثة .. البارانويا (الهذاء)

.. الإرهاق العصبي .. الفصام (الشيزوفرينيا)

.. الهوس الخفيف .. الانطواء- الانبساط الاجتماعي

بالإضافة إلى ثلاثة مقاييس للصدق هي :

- التربصي (L) - التواتر والشيوع (F)
- التصحيح (K)

(ب) استبانة عوامل الشخصية (16 PF) إعداد Cattell :

استخدمت هذه الاستبانة استراتيجية تحليل المحتوى والتي تعتبر من

أفضل الاختبارات البنائية للشخصية ونموذجاً جيداً للاختبارات التي استخدمت التحليل العاملي، وقد أعدت هذه الاستبانة منذ أوائل الأربعينات من القرن الماضي. ففي عام ١٩٣٦ تفحص كل من Allport و Odport قاموساً للغة الإنجليزية يتكون من أربعة ملايين كلمة أو مفردة تقريبا فوجدا أن القاموس يشتمل على ١٧,٩٥٣ كلمة تشير إلى صورة السلوك الإنساني بطريقة أو بأخرى وبعد إسقاط الكلمات المرتبطة بالحالات المزاجية المؤقتة أو الكلمات التي تدل على تقويمات للشخصية أكثر من وصفها أو تلك التي تشير إلى صفات جسمية وبذلك أصبح عدد الكلمات الباقية هو ٤٥٤١ كلمة تمثل سمات للشخصية الإنسانية ثم قام كاتيل بإجراء التحليل العاملي لهذه السمات فقل عددها إلى ١٦ عامل من عوامل الشخصية. وقد أعد المعايير الخاصة بهذه العوامل من خلال تطبيقها على ٩ عينات منفصلة تم اختيارها وفقا لمتغيرات ديموجرافية وعمرية وقد أعد ثلاثة صور متكافئة لاستبانة عوامل الشخصية.

(ب) الاختبارات الإسقاطية :

ويقصد بالإسقاط Projection أن الفرد يفسر الظواهر أو المواقف الغامضة التي تواجهه بطريقة تعكس مشاعره وحاجاته النفسية أو أن الفرد يرى العالم المحيط به من خلال نظارته اللاشعورية ، ويوجد نوعان شائعا الاستخدام من هذه الاختبارات هما :

- **اختبار بقع الحبر (رورشاخ) :**

تم إعداد هذا الاختبار عام ١٩٢١ بواسطة الطبيب السويسري Herman Rorchach الذي يحتوي على عشرة صور كل منها مكون من بقعة حبر انتشرت على ورقة نشاف بيضاء بعد إسقاط نقطة حبر عليها ثم

طي هذه الورقة عدة طيات فتظهر عليها أشكال متباينة ليس لها معاني محددة. والاختبار بصيغته الحالية مكون من ١٠ بقع حبر سوداء، رمادية، حمراء وباستيلية متعددة الألوان. وهذا الاختبار ينقصه التقنين سواء في التطبيق أو التصحيح أو التفسير، ويقدم هذا الاختبار معلومات سريعة عن المفحوص.

- **اختبار إدراك الشكل TAT:**

يستخدم اختبار إدراك الشكل Thematic Apperception الذي قام بإعداده موراي Murray ومورجان Morgan عام ١٩٣٥م. ويحتوى الاختبار على ٣٠ صورة منها صور غامضة لشخوص وصور غامضة لأشكال تعرض كل صورة على المفحوص ثم يطلب منه كتابة قصة محاولة قصة عن الشخوص أو الأشكال الواردة فيها، وهذا الاختبار أيضا ضعيف في تقنينه ولكنه يقدم معلومات ثرية عن المفحوصين يمكن استخدامها كمؤشرات عن الشخصية قد تكون ذات فائدة كبيرة للمعالجين النفسيين.

- وتوجد أنواع أخرى للاختبارات الإسقاطية قبل اختبارات تآلف الكلمات وإكمال الجمل وهذه الاختبارات تعتمد على افتراض أن الفرد حين يطلب منه الإجابة على مثل هذه الاختبارات فإن الإجابة تعكس ما بداخل الفرد.

(٢) استخدام القياس في التوجيه والإرشاد :

ينبغي أن يكون قياس سمات الأفراد وكفاءاتهم مفيداً، ليس فقط بالنسبة للمعلمين أو المؤسسات التعليمية المختلفة التي تتدخل في الحياة ونمو التلاميذ بالإضافة إلى فائدته بالنسبة للمتعلم نفسه النقاط التي يتم

التوصل إليها في العملية التربوية عندما يكون للمتعلم أو ولى أمره نفس الاختيار.

والقياس يستخدم في الاختيار والانتقاء حيث يستخدم في اختبار الأفراد المناسبين لأداء مهام معينة وانتقاء أفضلهم.

والغرض الأساسي الذي يفيد التلاميذ في التخطيط يكمن في نقطتين هما :

أ - ينبغي أن يوفر فرص استخدام فئة من التقويمات المنظمة والموضوعية و،المحددة و،الصادقة أكثر مما يوفرها النظام الرسمي والتي تعتمد على التقويم الذاتي للمتعلمين.

ب - يوفر القياس معلومات جديدة مرتبطة بجودة ونمط الأداء الفردي والمستقبل والذي قد يكون من الصعب جداً على المفحوص أن يستخلصه من الخبرات السابقة.

.وتوجد عدة مشكلات يمكن أن تؤثر في الاتجاهات نحو التقويم لدى المتعلمين بالإضافة إلى اتجاهاتهم نحو أنفسهم في ضوء الخبرات السابقة أو كوظيفة للخبرات السابقة التي يتم اكتسابها والتي قد تكون غير متسقة أو متناقضة مع بعضها البعض أو مع بعض الخبرات خارج المدرسة أو أن الحاجة الخاصة للمتعلم قد تؤثر في تقويم الفرد لنفسه أو قبوله لتقويماته.

والتقويم فهم لتوجيه الأهداف، فخبرة الطالب تكون محدودة أو مقيدة بفئة معينة عن المعلمين أو الكتب الدراسية أو المهام التي يتضمنها المنهج وإجراءات التقويم ويكتسب المتعلم تفسيراً ذاتياً للتقويم بملاحظة مكانته بين أقرانه وفي أسرته وفي المستقبل التعليمي أو مواقف الحياة، فالتقويم يوفر الميكانيزم اللازم لتخطيط جيد وتحقيق أهداف تخطيطية أفضل.

توفير بيانات قياسية للمتعلمين :

إن التلاحم التقليدي بين البرنامج التعليمي والمنهج والكتب المقررة والمعلمين يحدد ما الذي يمكن قياسه والمعنى المحدد لكل نوع من أنواع القياس. وتوفير البيانات القياسية للمتعلمين التي تفيد في تخطيطهم للمستقبل تتطلب نوع معين من التدخل لتفعيل تأثير هذه البيانات في التخطيط.

اختيار مقاييس يمكن المتعلمين من استخدامها :

إن ما يمكن اعتباره عند اختيار بعض المقاييس التي يمكن للمتعلمين استخدامها في التخطيط بسيطة وواضحة ،هي :

١- ما البدائل التي تواجه المتعلم ؟ وما القرارات التي يمكن أن يتخذها ؟

٢- ما المعلومات الخاصة بالمتعلم (البدائل والتتابعات الخاصة بالقرارات المختلفة) والتي يحتاجها لتوجهه للاختبار المناسب ؟

٣- متى تكون الأوقات استراتيجية للمتعلم لتوصيل معلوماته ببعضها البعض ؟

٤- عند أى نقطة في عملية اتخاذ القرار تكون المعلومات مطلوبة للمساعدة على إتخاذها ؟

٥- في المعلومات التي يحتاجها المتعلم للتخطيط، ما الأجزاء التي يمكن توفيرها بواسطة الاختبارات أو أى وسائل قياس أخرى ؟

٦- في ضوء مستوى المتعلم والصعوبات التي تواجهه في الاستجابة على المقاييس المختلفة إلى أى مدى تكون نتائج القياس شاملة أو إلى أى مدى تكون المعلومات الناتجة عن القياس على درجة عالية من

الشمولية؟ هل يمكن أن يكون صدق المقاييس واصفة لموثوقيتها أى هل يكون المتعلم قادر على الاستجابة أو عمل اسقاطات على الأداء المحتمل على محكات أن هذا المتعلم يمكن أن يفهم أو يتفهم الاستجابات ؟

٧- هل توجد فرص كافية لتحويل بيانات القياس للمتعلم وتفسيرها له لاختبار فهمه لها والملاحظة الكيفية التي بها يستخدم هذه البيانات ؟

البدائل المتوفرة للمتعلم :

يوجد نوعين من المواقف التي يمكن أن تواجه المتعلم ويحتاج فيها إلى بدائل لاعتبارات التخطيط أو اتخاذ القرارات الضرورية هي :

* النوع الأول هو الموقف الذي تكون فيه الاختبارات واضحة بين البدائل (مقررات أو برامج).

ففي المرحلة الابتدائية تكون مثل هذه الاختبارات بعامة محاطة بعدة أنشطة مثل الأندية المدرسية وكلما يقترب المتعلم بالمرحلة الثانوية كلما تكون هذه الاختنبارات أكثر تحديدا ووضوحاً.

ولكي يختار المتعلم من بين البدائل والفرص التعليمية المتاحة له عليه أن يفهم هذه البدائل حتى يتمكن من حسن اختيار البدائل.

ويمكن استخدام المقاييس ليس فقط لتشخيص أنماط الاستجابة ولكن أيضا لمساعدة المتعلم على اختيار وبلورة أنماط الاستجابات الأخرى.

الأوقات الاستراتيجية لربط وتواصل المعلومات :

بالرغم من أن إدارة البرامج التعليمية تشجع صياغة المفهوم الخاص بالنقطة المختارة ولكن القياس الذي يتم عن طريق اختيار مفردات مقاييسها

بعناية ستوضح أن متعلم ما (مثلا) عمره ١٠ سنوات يواجه صعوبة أو يعاني من مشكلات لا يستطيع التمييز بين القدرة والتحصيل والميل.

فرص تزويد المتعلم بمعلومات قياسية :

يمكن استخدام العديد من المقاييس للحصول على معلومات عن المتعلمين وأحد طرق قياس بعض الجوانب هي طريقة تفسير المجموعة Group Interpretation وقد تبين أنه بتوجيه ماهر لأعضاء المجموعة التي ينتمي إليها المتعلم فإنه يمكن الحصول على معلومات أكثر تأثيرا مما يوضح قصوراً كبيراً في أهمية نتائج تطبيق الاختبارات.

تفسير البيانات الناتجة عن القياس بالنسبة للمتعلم :

إن المشكلة الأساسية هي تحويل بيانات القياس إلى المتعلم بطريقة تجعل من الضروري استخدام هذه البيانات في مواجهة مشكلات التعليم (التدريس). فالقياس يعتبر مصدر أساسي لفروض زيادة استخدام المقاييس، فالبيانات الناتجة عن المقاييس فقط غير كافية للتخطيط الجيد، وتوجد بدائل أخرى للبيانات التي يمكن الحصول عليها عن المتعلم.

فإن دراسة النمو الإنساني واتخاذ القرارات توضح أنه من الأفيد اعتبار أن الاختيار هو عملية أكثر من اعتباره حدث (event) . ويمكن إنجاز التخطيط الجيد عبر الوقت أكثر من الاهتمام باكتساب المعلومات المفاجئة، وهذا لأن معظم التخطيط يعتمد على اعتبارات متعددة من هرم عدم اليقين كلما كان هناك خطأ في القياس وخطأ في التقدير.

تحديد القياسات التي يمكن أن تضيف بيانات مفيدة للمتعلم :

يتكرر دائما أن الاختبارات والمقاييس الأخرى يضمنها المتعلم في

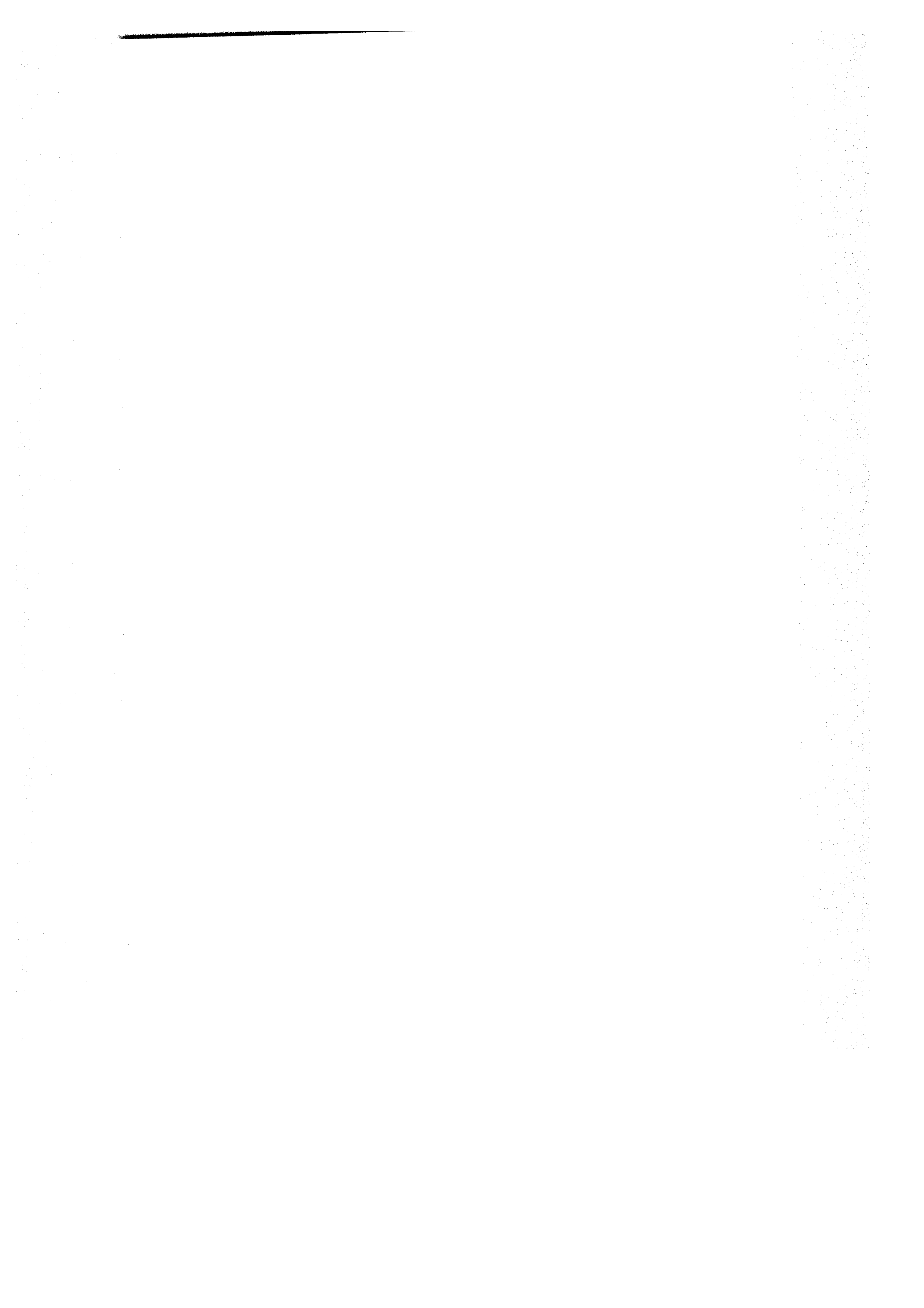
موقف التخطيط لأن الاختبار ببساطة تبدو علمية ومعاصرة ولأن الاختبارات تمثل مكانة متداخلة في كل استجابات المتعلم.

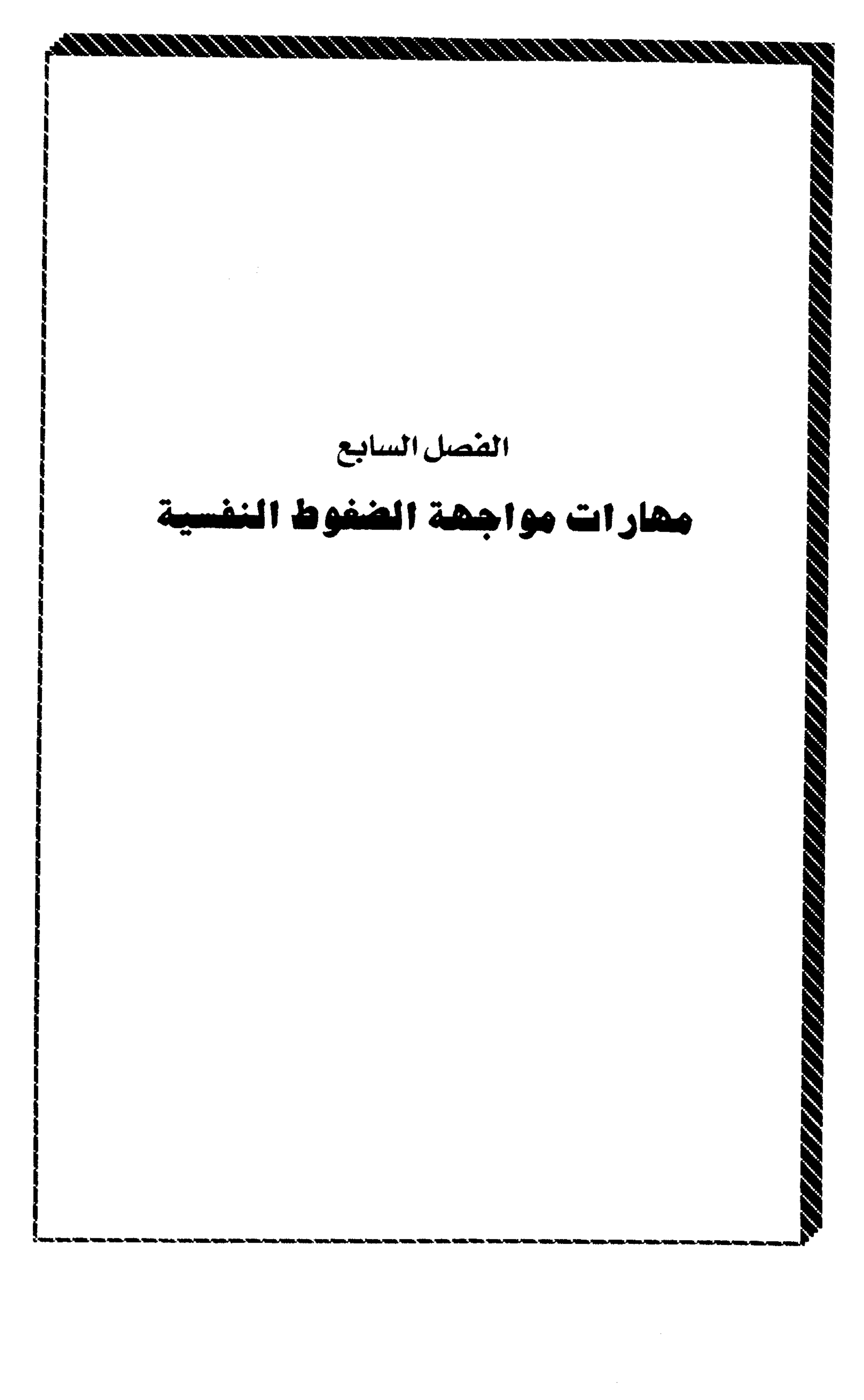
إن نتائج القياس تكون محددة بحدود صدق المقاييس المستخدمة.

إن أنواع المعلومات الناتجة عن القياس تضيف إلى صدق محتويات المقاييس المستخدمة.

شمولية البيانات الناتجة عن القياس :

ليس كافياً معرفة أنواع المفاهيم التي يمكن أن يتعامل معها بفهم وأن تكون هذه المفاهيم ذات معنى بالنسبة له في مستويات نموه المختلفة.





الفصل السابع

مهارات مواجهة الضغوط النفسية



الفصل السابع
مهارات مواجهة الضغوط النفسية

مقدمة :

الحياة ضاغطة ! كيف نتعامل مع الضغوط السريعة والمحكمة في الحياة ؟ هل نملك القدرة على المقاومة ؟ هل نصمد ؟

كل شخص يكون معرضا إلى مواقف ضاغطة إيجابية وسلبية. فالضغط عنصر مصاحب لحياة كل البشر، ويلعب دوراً هاماً في البقاء، ويملك الضغط تأثيراً إيجابياً كما يملك تأثيرات سلبية في صحتنا الفيزيقية والانفعالية.

ولنا أن نتساءل ما عدد المواقف التي لا تعد ضاغطة، ونتعرض لها بالمقارنة مع كمية الضغوط التي نملك أن نقاومها ؟ فهذا شئ مثير، والأكثر إثارة إدراكنا وتفسيراتنا الذاتية للضغوط وكيفية التعامل معها. إن هذا يعتمد على المخزون الشخصي من مهارات مواجهة الضغوط التي نملكها.

ولهذا فإن معرفة الفرد وإدراكه لمهارات وأساليب مواجهة الضغوط يساعده في التعامل الناجح معها.

ووقد أشار كمال دسوقي (١٩٨٨) إلى أن تحمل الضغوط هو قدرة الفرد على مواجهة المواقف المتصارعة أو المعقدة بغير آلام نفسية وإرادة تقبل الأمور بما فيها من تفسيرات بديلة وما تحتمل من نتائج متكافئة. كما أشار على مهدي كاظم وعبد الخالق البهادلي (١٩٩٩) إلى ضرورة تمتع الفرد بالقدرة على تحمل الضغوط لما له من تأثير فعال في السلوك الإيجابي والتوافقي السوي مع العالم الخارجي دائم التغير.

ويشير هاينز Hains (١٩٩٤) إلى أن مواقف الضغط المستمرة دائماً

ترتبط بالمشكلات الصحية والنفسية كالتوتر والإحباط والسلوك الجانح واليأس على أنه ليس بالضرورة أن يتضمن الضغط أحداثاً سلبية. فيشير ألين Allen (١٩٨٣) إلى أن تعرض الفرد للمواقف الضاغطة قد يكون له تأثير إيجابي يدفعه إلى تحقيق ذاته، وقد يكون له تأثير سلبي يجعله يعجز عن تحقيق أهدافه، ويعجز أيضاً عن التفاعل مع الآخرين ومن ثم ظهور الأعراض النفسية والجسدية وغير ذلك من نواحي الاختلال الوظيفي.

وقد توصل لي بالمبرج Leah Blumberg Lapidus (١٩٩٨) إلى وجود علاقة بين الذكاء الوجداني Emotional Inteligence ومهارات التعامل مع الضغوط، فقد أظهرت نتائج دراستهما أن سياسة التدخل لدى المجموعات التي تعاني ضغوطا قد حسنت من مهارات التعامل معها كما حسنت الكفاءة الذاتية لديهم.

كما أن هناك عدد من الدراسات التي ربطت بين الذكاء الوجداني ووجهة الضبط مثل دراسة Ford, Cynthia A., وآخرين (١٩٩٦) يعنوان العوامل المسهمة في سهولة التكيف الأكاديمي لدى الطلاب الأمريكيين من أصل أفريقي عربي والتي درست دور المتغيرات النفس اجتماعية Psych Social (مثل النسبة المئوية للذكاء الوجداني، مركز التحكم، المساندة الاجتماعية، التكيف، ...) لدى عينة من الطلاب الأمريكان العرب. وقد وجدت الدراسة أن النسبة المئوية للذكاء الوجداني كانت دالة في إسهامها في سهولة التكيف الأكاديمي كما توصلت إلى أن الذكاء الوجداني يرتبط بمركز التحكم.

كما توصلت دراسة «ستوك» و«بيرون» Stock, Byron (١٩٩٦) باستخدام النماذج الإنسانية لتكنولوجيا الأداء، أن النموذج الذي أخذ في

الاعتبار الذكاء الوجداني هو الذي عن طريقه تغلب الأفراد على انفعالاتهم السلبية.

كذلك دراسة محمد إبراهيم جودة (١٩٩٩) التي هدفت إلى التعرف على الأبعاد الأساسية للذكاء الوجداني، كما هدفت إلى التعرف على الفروق الرئيسية بين ذوي التحكم الداخلي/ الخارجي وبين الذكور/ الإناث وبين طلاب الأدبي/ العلمي في الأبعاد المختلفة للذكاء الوجداني، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين ذوي مركز التحكم الداخلي/ والخارجي في أبعاد الذكاء الوجداني.

وقد درست الضغوط النفسية -بوجه عام- في علاقتها بالعديد من المتغيرات، ففي دراسة (سيد عبد العظيم، ٢٠٠٠) درست المتغيرات النفسية المرتبطة بتحمل الضغوط لدى عينة من الشباب الجامعي.

كما توصلت دراسة محمد على كامل (٢٠٠١) إلى مقارنة البروفيلات النفسية لكل من الضغوط والإجهاد.

كما استخدمت برامج علاجية لإدارة الضغوط كما هو الحال في دراسة (صبحي الكافوري، ٢٠٠٠) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج علاج سلوكي معرفي في إدارة الضغوط لدى عينة من طلاب كلية التربية.

كما قدمت دراسة روبنسون Robinson، وإدوارد هـ. Edward H. وآخرين مرشداً لمجموعة أنشطة تساعد في تخفيض الضغوط مع الأطفال الذين لم تنم بنجاح مهارات التعامل مع الضغوط لديهم.

كما قدم Compas, Bruce E. وآخرون (١٩٩١) بحثاً لإثراء قدرة الأطفال على حل المشكلات ومهارات التعامل مع الضغوط.

أما دراسة Sandra F., Allen, Ericl, Dlugokinski (١٩٩٢) فقد ربطت بين مهارات الضغوط والعزو السببي أو وجهة الضبط Locus of Control بدراسة «الأثر النسبي لمنهج مواجهة الضغوط على مركز التحكم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي» وقد استخدمت الدراسة منهجاً لإثراء الكفاءة الانفعالية.

كما قام Lissettem, Pevez (١٩٩٧) بدراسة لضغوط الأطفال الذين يعانون أمراضاً مزمنة، وذكرت الدراسة أن هؤلاء الأطفال يختلفون في الطرق التي يواجهون بها الضغوط الناجمة عن أمراضهم. كما ناقشت الدراسة كيف يمكن لأولياء أمور هؤلاء الأطفال أن يؤثروا على استراتيجيات مواجهتهم للضغوط.

كما أكدت الدراسة على أن ضغوط الأطفال تختلف باختلاف العمر، حيث تصبح مهارات المواجهة أكثر تعقيداً وأكثر تعددا مع زيادة عمر الأطفال، والصحة النفسية للأم ومركز التحكم لها يؤثر على استراتيجيات المواجهة عند الطفل.

مفاهيم أساسية :

مهارات مواجهة الضغوط Coping with Stress Skills :

يعرفها Ellis وآخرون (١٩٩٧) بأنها الطريقة التي يدرك بها الفرد ضغوط أحداث الحياة ويفسرها ويقيمها وأسلوبه في التعامل معها، حتى يصل إلى مستوى من التوافق، وعلى ذلك فالظروف الضاغطة نادراً ما توجد بمفردها، وإنما هناك مواقف أو ظروف حياتية هي التي يتم إدراكها على أنها ضاغطة استناداً إلى معارف الفرد وإدراكاته وخبراته أثناء التفاعل مع هذه الظروف.

وقد قدم موس Moss (١٩٨٨) مفهوم استراتيجيات المواجهة Coping Strategies الذي يتضمن نوعية من السلوك التي يستخدمها الأفراد لمواجهة أحداث حياتهم الضاغطة والتصدي لها والتكيف معها، وهما المواجهة الإقدامية (الإيجابية) في مقابل المواجهة الإحجامية (السلبية).

مهارات مواجهة الضغوط Coping with Stress Skills :

اختلف العلماء في تعريفهم لمصطلح الضغوط النفسية تبعاً لاختلاف أطرهم المرجعية التي يستند إليها كل منهم.

والضغوط النفسية حقيقة مؤكدة في الحياة، يتعرض لها الفرد في مواقف وأوقات مختلفة، وعليه أن يتوافق ويعيد تشكيل سلوكه حتى يمكن مواجهة تلك الضغوط.

وتتسبب شدة الضغوط النفسية والتعرض المتكرر لها في كثير من التأثيرات السلبية على الشخصية والارتباك والعجز عن اتخاذ القرارات، وتناقص فاعلية السلوك والعجز في التفاعل مع الآخرين.

ويذكر على عسكر (١٩٨٨) أن خطورة الضغوط تكمن في آثارها السلبية التي من أبرزها حالة الاحتراق النفسي التي تتمثل في حالات التشاؤم واللامبالاة، وقلة الدافعية وفقدان القدرة على الابتكار والقيام بالواجبات بصورة آلية تفتقر إلى الاندماج الوجداني الذي يعتبر أحد الركائز الأساسية لمؤشرات التكيف لدى الأفراد.

وهذا ما أكدته دراسة نجاة موسى، مديحة عثمان (١٩٩٨) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين أساليب مواجهة المشكلات وكل من الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية.

وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية والاحتراق النفسي.

ويعتمد مستوى الضغط النفسي الذي يواجهه الفرد على الأسلوب أو الطريقة أو الاستراتيجية التي يستخدمها الفرد في مواجهته للمواقف الضاغطة، وأقرت بذلك دراسات «سوتزير» Zwtzer (١٩٧٩)، ولازاروس وفولكمان Lazarus & Folkman (١٩٨٤).

كما أن هناك فروقاً فردية في الاستجابة للموقف الضاغط، فيذكر «فونتانا» (١٩٩٣) أن الضغوط تفرض على الفرد متطلبات قد تكون فسيولوجية أو اجتماعية أو نفسية أو تجمع بين هذه المتغيرات الثلاثة. كما تلعب الخصائص الشخصية دوراً مهما في مستوى الإحساس بالضغط النفسي.

وقد سعت بعض البحوث -بعد البحوث الرائدة لهانزسيلي Selye- إلى دراسة أساليب واستراتيجيات مواجهة ضغوط أحداث الحياة. فقد أشار «هيجنز» و«اندلر» Higgins & Endler (١٩٩٥) إلى وجود ثلاثة أساليب وعمليات للتعامل مع الضغوط هي :

١- **أسلوب التوجه النشط نحو الأداء** : والمقصود به المحاولات السلوكية النشطة التي يقوم بها الفرد للتعامل مباشرة مع المشكلة وبصورة عقلانية وواقعية، ويتضمن ذلك معرفة الأسباب الحقيقية للمشكلة. والاستفادة من الخبرة السابقة واقتراح البدائل للتعامل مع مصدر الضغط ثم اختيار أفضلها ووضع خطة واقعية لمواجهة المشكلة.

٢- **أسلوب التوجه الانفعالي** : ويقصد به ردود الأفعال الانفعالية والعشوائية التي تنتاب الفرد وتنعكس على أسلوبه في التعامل مع مصدر الضغط،

ويشمل هذا الأسلوب مشاعر الضيق والتوتر والانزعاج والقلق والإنكار والأسى واليأس والعجز، وغيرها من ردود الأفعال الانفعالية.

٣- **أسلوب التوجه نحو التجنب** : ويقصد به محاولات الفرد لتجنب المواجهة المباشرة مع المواقف الضاغطة وقد يكتفي بالانسحاب من الموقف، ويطلب على هذا الأسلوب أيضاً الأسلوب الإحجامي في التعامل مع المواقف الضاغطة.

إذن أساليب مواجهة الضغوط تشمل بعض الأساليب السلبية والإحجامية في المواجهة مثل أسلوب التوجه الانفعالي وأسلوب التوجه نحو التجنب، كما أنها تتضمن بعض الأساليب الإيجابية والإقدامية في المواجهة مثل أسلوب التوجه النشط نحو الأداء وأسلوب المواجهة المباشرة.

والأفراد ذوي المواجهة الإقدامية عندما يواجهون أزمة أو موقفاً ضاغطاً فإنهم يستخدمون أسلوبين معرفيين هما :

١- التحليل المنطقي، لفهم الموقف الضاغط والتهيؤ الذهني له ولمترتباته.
٢- إعادة التقييم الإيجابي الذي يحاول فيه الفرد معرفياً استجلاء الموقف وإعادة بناؤه بطريقة إيجابية مع استمرارية تقبل الواقع كما هو.

كما يستخدمون أيضا أسلوبين سلوكيين هما :

١- البحث عن المساعدة والمعلومات، خاصة المتعلقة بالموقف الضاغط أو من الآخرين المساعدين في حل الأزمة أو المشكلة.
٢- أسلوب حل المشكلة، كي يتعامل مع المشكلة مباشرة.

أما الأفراد ذوي التعامل الإحجامي، فإنهم عندما يواجهون أزمة يستخدمون أيضا أسلوبين معرفيين هما :

١- الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي في الأزمة.

٢- التقبل الاستسلامي للأزمة أو الموقف الضاغط، أما الأسلوبان السلوكيان فهما :

أ - البحث عن الإثابات أو المكافآت البديلة، عن طريق الاشتراك في أنشطة بديلة ومحاولة الاندماج فيها بغية خلق مصادر جديدة للإشباع.

ب - التنفيس أو التفريغ الانفعالي، بالتعبير لفظيا عن المشاعر السلبية غير السارة وفعليا عن طريق المجهودات الفردية المباشرة لتخفيف التوتر.

ويعرف «لازاروس» Lazarus مواجهة الضغوط Coping with Stress بأنها «تلك الجهود المتعمدة المنضبطة (السلوكية والمعرفية) التي يتم بذلها كرد فعل للضغوط النفسية، كما يعرفها «ستون» ، «نيل» Stone & Neal (١٩٨٤) على أنها مصطلح يتضمن كل الجهود السلوكية والمعرفية التي يستخدمها الأفراد شعوريا لتخفيف أو خفض تأثيرات المواقف الضاغطة.

وقد قام كل من «لازاروس» و«فولكمان» (١٩٨٠) بالتمييز بين استراتيجيتين للمواجهة :

١- المواجهة التي ترتكز على المشكلة Problem- Focuced Coping

٢- المواجهة التي ترتكز على الانفعال Emotion-Focuced Coping

وتشير الأولى إلى محاولة الفرد الحصول على معلومات إضافية لحل المشكلة، واتخاذ القرار بشكل معرفي فعال، أو تغيير الحدث الذي يؤدي إلى الضغط.

والاستراتيجية الثانية تؤكد على الأساليب السلوكية والمعرفية التي تهدف إلى التحكم في التوتر الانفعالي الذي ينجم عن الموقف الضاغط باستخدام أساليب دفاعية مثل (الإنكار، التفكير التفاؤلي، الابتعاد عن الحدث، البحث عن مساندة انفعالية من الآخرين، وتجنب مسببات الضغط).

وهذه الاستراتيجيات لا تعتبر تنظيمات فردية ثابتة بل إنها نوعية يختارها الفرد للتعامل مع المواقف الضاغطة وفقا لتقييمهم الذاتي لمصدر الضغط وحجمه والوسائل المادية والشخصية والاجتماعية المتاحة. بل هي نتيجة لتدخل الآخرين الأقوياء أو الحظ أو الصدفة أو أى قوى لا يمكن فهمها والتنبؤ بها.

دراسات تناولت الضغوط النفسية ومهارات التعامل مع الضغوط :

❑ دراسة روبنسون وإدوارد Edward H., Robinson (١٩٩٠):

وعنوانها :«التعامل مع المخاوف والضغوط. مرشد للنشاط»، وهي عبارة عن مرشد يتكون من مجموعة نشاطات تساعد تلاميذ المرحلة الابتدائية على كيفية التعامل مع المخاوف والضغوط وهذا المرشد يأخذ في اعتباره متغيرات خاصة بالمشكلات الانفعالية لدى الأطفال المصدومين (الذين لم تتضح بعد مهارات التعامل مع الضغوط) ومركز التحكم، ويتضمن كل نشاط مناطق توضح مناسبته ومستوى الصف وحجم العينة والوقت اللازم التقريبي لإتمام هذا النشاط.

وينقسم المرشد إلى الأنواع الآتية:

١- مقدمة في طبيعة المخاوف والضغوط في الطفولة ونظريات أساسية في معالجة الضغوط.

٢- مخاوف الأطفال.

٣- مجموعة أنشطة لمساعدة البناء النفسي للأطفال والوعي بالذات والحكم.

٤- نشاطات لتخفيض حدة الضغوط لاستخدامها مع أطفال يعانون مخاوف وضغوط.

٥- بيلوجرافيا تساعد المعلم في عملية الإرشاد.

٦- مجموعة من المصادر الأخرى معنونة بمخاوف الأطفال وضغوطهم.

❑ دراسة «رجب على شعبان» (١٩٩٢):

قامت هذه الدراسة في البيئة المصرية استهدفت العلاقة بين أساليب التعامل Coping مع الأزمات والتوافق النفسي وبعض سمات الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً، (٢٩ أنثى و ٣٩ ذكر بمتوسط عمر قدره ١٩,٣ سنة.

واستخدمت الدراسة مقياس أساليب التعامل مع الأزمات، ومقياس كاليفورنيا للشخصية (الصورة ب)، ومقياس الشخصية لكومري، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى علاقة دالة موجبة بين أساليب التعامل الإقدامية، وتوافق الأنثى سواء الشخصي أو الاجتماعي، في حين أن هذه العلاقات لم تتضح بنفس الدرجة لدى الذكور، سوى ارتباط أساليب التعامل الإقدامية بسمتي النشاط والنظام.

أما فيما يتعلق بأساليب التعامل الإحجامي فقد اتضح أنه يرتبط بسوء التوافق الشخصي والاجتماعي، واضطرابات الشخصية لدى الإناث، أما الذكور فيرتبط بسوء التوافق الاجتماعي واضطراب الشخصية فقط.

- دراسة كوان [illegible]wan [illegible]ريك Pat[illegible]k (١٩٩٢):

وعنوانها «[illegible] الأسـ[illegible]ـية لذكا[illegible]ـوهوبين وبعض التطبيقات للبرنامج [illegible]»

وتهدف الدراسة إلى مناقشة استثناء الا[illegible]ـال الموهوبين من مشكلات التكيف الاجتماعي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن بعض التلاميذ الموهوبين -وبخاصة البنات- لديهم قابلية عالية في التغير المفاجئ لتقدير الذات، والانسحاب والقلق ومركز التحكم، كما تقترح تقديم برامج إرشادية وقائية لمساعدة هؤلاء الأطفال في تنمية مهارات الضغوط.

- **سلسلة مهارات الضغوط للراشدين لجامعة بنسلفانيا Coping Skills for Adult Series:**

وعنوانها «تقديم المواد الجيدة لمهارات الضغوط للراشدين، والسلسلة عبارة عن كتيبات أو تقارير إجرائية خاصة بمشاريع (كيفية التعامل مع الضغوط) وتدور الكتيبات حول :

١- التعامل مع الموت.

٢- كيف يكون الفرد في صحة نفسية جيدة.

٣- ما الذي يجب أن يفعله الآباء تجاه الأبناء.

٤- الحب، الزواج، الطلاق، .... .

كما يتكون كل كتيب من قوائم وأنشطة توضح التعامل مع مهارات الحياة اليومية، واتخاذ القرار والحب والزواج والطلاق ومركز التحكم، والصحة النفسية، حل المشكلة، الكفاءة الذاتية، وإدراة الذات، كما تحتوى بعض الكتيبات على استفتاءات تساعد المتعلمين على تقويم اتجاهاتهم وموافقتهم.

❑ دراسة ليديا، كاسنير Lydia, Kasner (١٩٩٢):

وعنوانها «تأثير العوامل النمائية والانفعالية على النجاح داخل الكلية».

وتلخص الدراسة أثر المتغيرات النفسية على الأداء الأكاديمي والتحصيل، كما تدرس الفروق بين الجنسين في التحصيل ومفهوم الذات وتقدير الذات وتحفيز الذات لعينة من الطلبة السود.

وأظهرت الدراسة أن الكفاءة الذاتية يمكن أن تؤثر في اختيار الأنشطة وفي النجاح الأكاديمي وفي القدرة على أداء مهارات الضغوط، بعكس عدم الكفاءة الذاتية، كما أظهرت أن مركز التحكم يرتبط بالفروق في التحصيل ويسهم في تجنب لوم الذات كما أن له علاقة بمهارات التعامل مع الضغوط.

❑ دراسة ليستم، بيريز Lissettem, Perez (١٩٩٧):

وعنوانها «ضغوط الأطفال ذوي الأمراض المزمنة».

وتشير الدراسة إلى أن الأطفال ذوي الأمراض المزمنة دائما ما يواجهون بتحديات تدفعهم إلى الضغوط بطرق مختلفة، وقد نوقشت في هذه الدراسة الطرق التي يواجه بها الأطفال هذه الضغوط كيف يمكن للعائلة أن تؤثر على استراتيجيات مواجهة الضغوط لدى أبنائها، وكيف يمكن لأعضاء الأسرة وبخاصة الأب والأم أن يتعاملوا مع ضغوط أبنائهم ذوي الأمراض المزمنة كما تذكر الدراسة إلى أن ما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من أطفال أمريكا يعانون أمراضاً مزمنة، مثل العيوب الخلقية في القلب، اعتلال الخلايا، وأن ضغوط هؤلاء الأطفال تختلف باختلاف العمر، حيث تصبح مهارات مواجهة الضغوط أكثر تعقيداً وأكثر تعددا مع زيادة عمر الطفل.

وكانت أهم نتائج الدراسة أن نمط التفاعل داخل الأسرة، والصحة النفسية للأم والأب ومركز التحكم لهما تؤثر على استراتيجيات المواجهة عند الطفل. كما يؤثر كذلك جنس الطفل ونموه المعرفي والمرحلة التي وصل إليها المرض عنده.

❑ دراسة «لي بالمبرج» Leah Blumberg و«لابيداس» Lapidus (١٩٩٨):

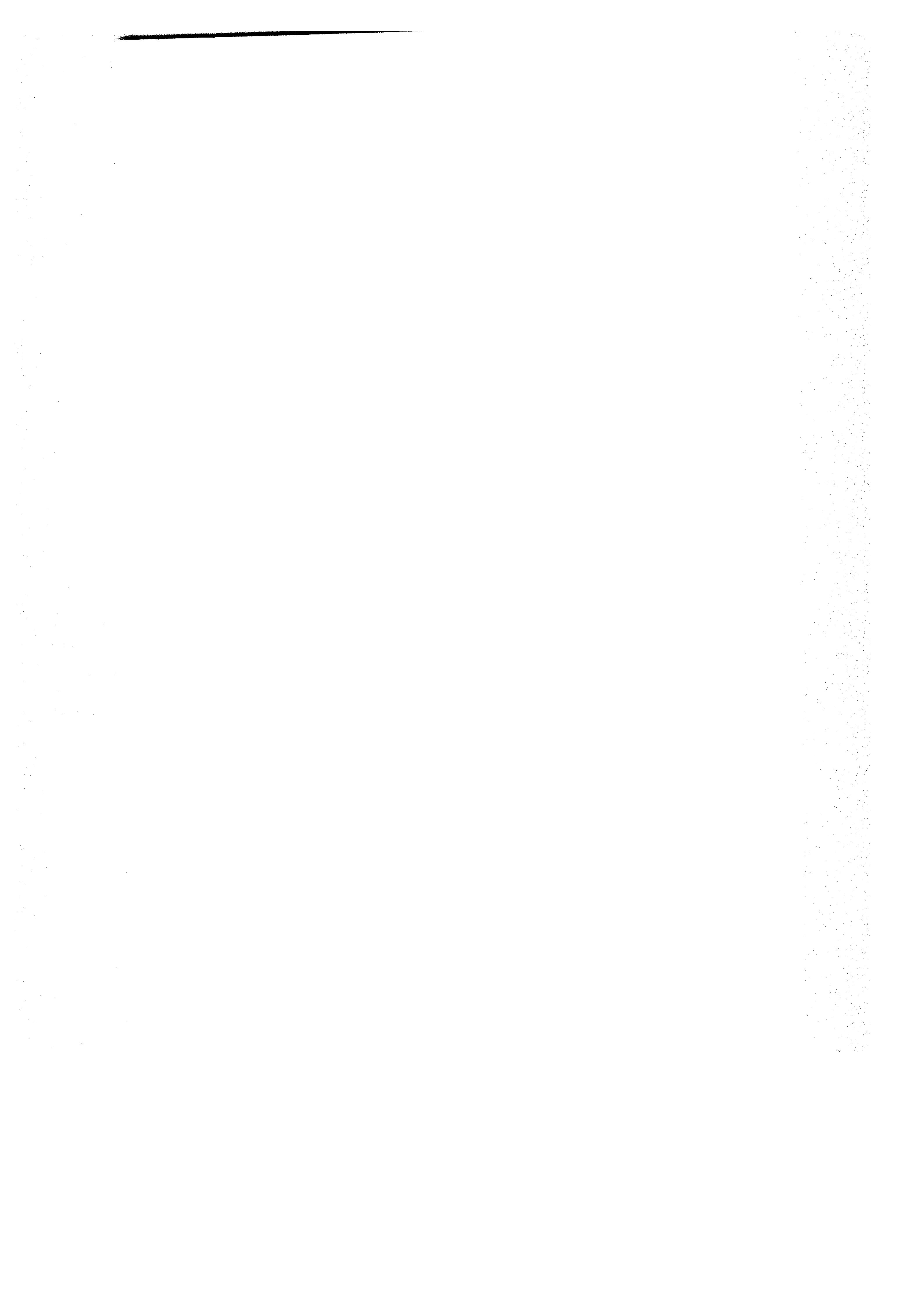
وعنوانها : «بحث تكاملي تداخلي لتسهيل النمو التربوي والكفاءة الذاتية للطفل والأسرة.

وقد هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية البرامج المحلية للتعامل مع الضغوط على الأسرة، كما هدفت إلى ابتكار برامج تعامل مع الضغوط للأفراد أو المجموعات شديدة الضغوط (المصدومة) Trauma.

هذه البرامج المقترحة تمد الأطفال بالخدمات وتثري النشاطات، كما تقدم محاضرات للكبار.

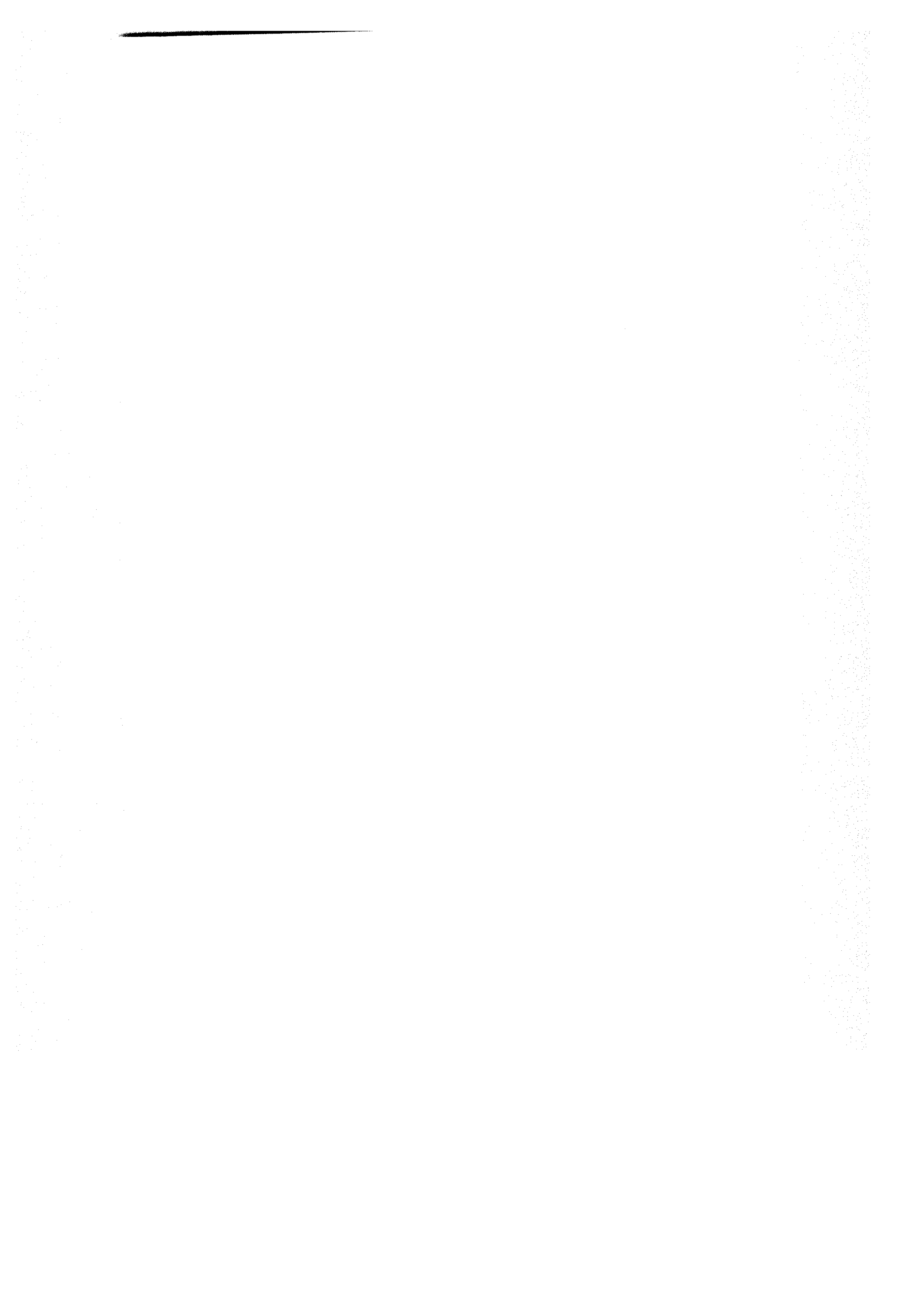
مدة البرنامج ستة أسابيع، وتبنى البرامج على أساس نموذج إتقان النشاط لـ «لابيداس» Lapidus Active Mastery Model.

وأظهرت نتائج الدراسة أن سياسة التدخل لدى المجموعات التي تعاني ضغوطا قد حسنت مهارات التعامل مع الضغوط والكفاءة الذاتية لدى كل المشتركين.



الفصل الثامن

التنمية الشخصية والمهنية المستدامة للاختصاصي النفسي



الفصل الثامن

التنمية الشخصية والمهنية المستدامة للاختصاصي النفسي

تعتبر التنمية المهنية من أهم المفاهيم التي تحقق الالتقاء بين التدريب المهني والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وحظى هذا المفهوم حديثاً باهتمام نظري وتطبيقي واضح، والفكرة الأساسية التي يقوم عليها هذا المفهوم هي أن النضج المهني مطلب أساسي من مطالب التنمية المهنية، ويتحقق ذلك عن طريق اكتشاف قدرات الأفراد على التعامل بنجاح في مختلف المهن والأعمال الحرفية، والعمل على دعم هذه القدرات وتوظيفها في الاتجاه الذي يتيح لها فرص النمو والتطور والتعبير عن الإمكانيات المختلفة التي تنطوي عليها ويتطلب ذلك تخطيطا مهنيا يتدرج في تطبيقه مع المستويات العمرية المختلفة.

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات والبحوث إلى أن درجة النضج المهني ترتبط ارتباطاً إيجابيا بالعمر، ويرتبط بعدد من المتغيرات النفسية والتربوية والاجتماعية.

هكذا تكون التنمية المهنية وتحقيق درجة عالية من النضج المهني هي من أهم أهداف التدريب المهني المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفاية الإنتاجية.

وتقوم نظرية التنمية المهنية على عدد من الاعتبارات الأساسية هي :

١- تؤكد نظرية التنمية المهنية على أن الناس يختلفون من حيث قدراتهم واهتماماتهم وخصائصهم الشخصية (تؤكد على مبدأ الفروق الفردية).

٢- في ضوء هذه الفروق الفردية، فإن هناك أشخاصا مؤهلين لعدد من المهن وأكثر من غيرها (تؤكد على مبدأ التخصص).

٣- كل مجموعة من المهن تحتاج إلى صفات وقدرات، واستعدادات، سمات شخصية معينة (تؤكد مبدأ وضع الشخص المناسب في العمل المناسب).

٤- التفضيلات المهنية والتخصصات المهنية، والموقف الذي يعيش فيه الفرد ويعمل ، وتصور الأفراد لذواتهم، هي كلها عوامل مرتبطة بعنصرين هما الزمن والخبرة بحيث يكون الاختيار والتوافق عمليات مستمرة (تؤكد على مبدأ بيئية عمل مناسبة).

٥- هناك ارتباط بين استمرار عمليات التفضيل المهني والاختيار المهني وبين مراحل العمر (وهذا تأكيد على مبدأ الاختيار المهني وارتباطه بالعمر).

٦- أن طبيعة المستقبل المهني (أى المستوى المهني الذي يحققه الفرد واستمراره، واستقراره) يتأثر بالمستوي الاقتصادي والاجتماعي للأسرة والقدرات العقلية، وسمات الشخصية، والفرص المتاحة امام الفرد في الحياة والتعليم (وهذا تأكيد لمبدأ تعدد وتضافر العوامل المؤثرة في المستوى المهني للفرد).

٧- إن التنمية خلال مراحل العمر المختلفة يمكن توجيهها عن طريق تيسير عملية نضوج القدرات والاهتمامات، وتوفير الفرص والمواقف العملية لاختيار هذه القدرات ودعم التصور الذاتي (مبدأ تأكيد القدرات خلال مراحل العمر المختلفة).

٨- إن جوهر عملية التنمية المهنية هو تطوير تصور الفرد عن نفسه ودعم هذا التصور على نحو تحقيق أعلى درجة ممكنة من الثقة بالنفس، وهذا التصور هو نتاج لعوامل بعضها وراثي كالاستعدادات العامة الموروثة

وتفاعل هذه العوامل مع الفرص المتاحة للفرد للقيام بعدد من الأدوار وتقويم النتائج التي تترتب على قيامه بهذه الأدوار، تقويما منهجيا يقوم به مشرفون متخصصون وهذا تأكيد على مبدأ (تأكيد الذات والثقة بالنفس).

٩- إن البيئة التي سوف تحدث فيها عملية التفاعل بين العوامل الشخصية والعوامل الاجتماعية واكتساب الأدوار وتقويمها، هي المدارس والمراكز التي تتيح فرصة القيام بهذه الأدوار المهنية، ومن ثم يكون تقويم أداء هذه الأدوار جزءاً أساسياً من برنامج العمل في هذه المراكز وهذا تأكيد لمبدأ الاهتمام (بالبيئة والتفاعل بين العوامل الشخصية للفرد وبيئته الاجتماعية).

١٠- إن الرضا عن العمل، والرضا عن الحياة بصفة عامة، يعتمدان اعتماداً كبيراً على مدى إكتشاف المرء للمهنة التي يعبر فيها عن قدراته. واستعداداته وسمات شخصيته تعبيراً يحقق الاستخدام الأمثل لهذه الخصائص وهذا تأكيد لمبدأ (الرضا العام عن الحياة وعن العمل)

وتكشف هذه المقومات التي تنهض عليها نظرية التنمية المهنية أن اكتشاف الاستعدادات وتوجيهها ثم التدريب المهني (أى إتاحة فرص اكتساب وآداء الأدوار المهنية المختلفة) هي بمثابة الأسس الحقيقية للكفاية الإنتاجية عن طريق الاستخدام الأمثل للقوى العامة وتوظيف قدراتها من أجل الإنتاج وإشباع حاجات ورغبات الأفراد واهتماماتهم في الوقت ذاته.

المشرفين المدربين في مجال التنمية المهنية :

يعتبر المدرب أو المشرف أو المعلم في مراكز التنمية (كمراكز التدريب المهني- أو المدارس المهنية أو الصناعية وغيرها- هو الشخص المسئول عن

توصيل المعلومات وإكساب التلاميذ المهارات الخاصة بأداء مهنة معينة بالذات، وذلك في الفترة المتاحة للتدريب بأعلى درجة ممكنة من الكفاءة، ومن ثم يكون المدرب الكفء هو من بين مقومات التدريب الناجح الأساسية، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي يتعلق بعضها بقدرات وسمات التلاميذ، وبالاستعدادات والأدوات المستخدمة في التدريب. وهو يعتبر حلقة الوصل بين التكنولوجيا الحديثة بين الأفراد الذين يجب تدريبهم على المهارات الجديدة وتلقينهم أحدث ما وصل إليه العلم من نظريات، مع بيان كيفية الممارسة الدقيقة لهذه المعلومات النظرية.

ومن أهم مقومات الأداء المهني هو المستوى الملائم للمدربين للمهارة والقدرة التعليمية التي يقومون بتعليمها، ووجد أن ضعف الحوافز المادية التي يحصل عليها هؤلاء المدربون، وجمود اللوائح المنظمة لأوضاعهم الوظيفية وعدم الاهتمام بمتابعة تدريبهم داخلياً وخارجياً بشكل مستمر يؤثر تأثيرا سلبياً على هذا الأداء المهني.

وهناك مجموعة من الاعتبارات يجب مراعاتها عند إعداد المدربين والمشرفين في مراكز التدريب المهني أو مجال التنمية المهنية أهمها :

١- **الاختيار :** أي يتم الاختيار وفق شروط هامة ولمن يستطيع أن يقوم بمسئولية الإشراف ونقل المعلومات، ومتابعة الممارسة، وهؤلاء أشخاص تتوافر لديهم سمات اجتماعية وشخصية وانفعالية، ويحققون مستوى مهنياً وثقافياً وتعليمياً تؤهلهم لهذا الدور، ومن ثم يتعين وضع معايير مهنية وثقافية وتعليمية ونفسية وتربوية لاختيار المعلمين والمشرفين بمراكز التدريب المهني والمدارس والالتزام بهذه

المعايير وهذا من شأنه يحقق أفضل أداء في مجال التنمية المهنية وهذا بدوره يحقق الكفاءة المهنية.

٢- **الإعداد المتكامل للمدربين والمعلمين** : من الضروري تهيئة وإعداد المدربين والمشرفين والمعلمين للقيام بأعمالهم وذلك من خلال تحقيق نوع من التكامل بين ما يقدم لهم من المعرفة النظرية والممارسة العملية للمهنة التي تخصص في الإشراف عليها، مع تزويده بالمعلومات التربوية للقيام بمهنة التعليم والتدريس وطرائق التدريس وكيفية التعامل مع التلاميذ وتقويمهم، ويجب أن يكون هذا الإعداد موازياً للتدريب العملي داخل المدرسة أو ما نطلق عليه (التربية الميدانية أو العملية) للربط بين ما يتعلمه المعلم داخل قاعات الدرس وبين ما يراه عمليا وتطبيقيا في ميدان الواقع.

وقد جاء ضمن توصيات المؤتمر الثاني للتدريب بمصر بإنشاء كليات المعلمين الصناعية لتكون رائدة في إعداد قادة التدريب، ويجمع بين المدرس النظري والمدرب العملي في شخص واحد، ومن ثم توفر الإعداد المتكامل لمشرف التدريب في هذه المراكز.

(عبد المنعم الشرقاوي، ١٩٨٠: ١٩٠)

٣- **حوافز الإشراف** : من المقومات الهامة التي تحول دون إقبال الأفراد ذوي الكفاءة على الالتحاق بوظائف التدريب والإشراف ضعف الكادر المالي للمشرفين وعدم وجود نظم للحوافز المجزية

التي تجعلهم يستطيعون القيام بأعمالهم بدرجة عالية من الكفاءة، وهذا يتطلب وضع كادر مالي مميز للمشرفين أو المدربين المهنية لأن هذا يعمل على ضرب العناصر المتميزة للعمل، كما أن وجود نظام للحوافز من الضروري أن يتم على أساس مكافأة المدربين والمعلمين الذين يحرزون نتائج طيبة في تعليم التلاميذ وتدريبهم.

٤- **تقويم الإشراف واستمرار التدريب** : يجب أن يخضع المدرب أو المشرف أو المعلم لنوع من التقويم في أداء عمله ومتابعته باستمرار، وفي نفس الوقت تنظيم دورات تدريبية مستمرة لهم، سواء بالداخل أو الخارج وهذا ما يطلق عليه «التدريب أثناء العمل أو استمرارية الإعداد المهني، حيث يتم في هذه الدورات اطلاعهم على كل ما هو جديد في مجال أعمالهم وتجديد أفكارهم، وتطوير كفاءتهم المهنية والتربوية وبذلك يضمن ارتفاع مستوى أداء المشرف باستمرار، وذلك عن طريقة مواصلة اكتساب المهارات والمعارف والقدرات التدريبية مثال على ذلك دورات تدريبية تعدها كليات التربية يطلق عليها التأهيل التربوي تعطى لجميع المعلمين غير الحاصلين على دراسات تربوية أو مؤهل تربوية من كليات التربية بقصد إعدادهم تربوياً في مجال أعمالهم وفي مجال تخصصاتهم بالمدرسة.

هكذا، يتبين لنا أن هناك عددا من المتطلبات التي ينبغي أن يقوم عليها اختيار وتوجيه وتدريب المشرفين والمعلمين على نحو تحقيق مستويات أعلى

من الأداء المهني والتربوي، فالإشراف الفني الدقيق والقائم على أسس تربوية وتعليمية سليمة هو أساس نجاح برامج التنمية المهنية في مجال التدريس والتعليم والتدريب المهني، وتقبل التلاميذ للمعلومات والمهارات التي يسعى المعلمين والمدربين إلى تمكينهم من اكتسابها بمهارة وكفاءة عالية.

وعندما يحقق التعليم من خلال معلم متخصص وبيئة تعليمية ومنهج مدرسي ومتعلم ووقت محدد يتحول التعليم إلى التدريس.

فالتدريس هو عملية تخطيط وإدارة وتهيئة للمواقف التعليمية بطريقة مقصودة ومدروسة، يحددخلالها المعلم مجموعة من القرارات الخاصة بالطرق والوسائل التي سيستعين بها لإحداث التفاعل بينه وبين المتعلم والمادة التعليمية لتحقيق أهداف تربوية محددة.

ويهدف التدريس إلى إحداث تغيرات إدراكية وعاطفية واجتماعية وحركية لدى المتعلم تظهر في صورة سلوك ويطلق عليها التعلم.

وإذا نظرنا إلى التدريس كنظام تربوي نجد أنه عبارة عن معالجة لمجموعة من المدخلات تتمثل في المتعلمين وخصائصهم وخبراتهم، والمعلم وخصائصه وخبراته، والمنهج وأهدافه وطبيعته، والمجتمع والبيئة المحلية والمدرسية وإمكاناتها وتسهيلاتها، وذلك بأسلوب تعليمي مخطط ومحدد يوضح سلوك المعلم وأساليب تفاعله مع المتعلمين من خلال طرق التدريس واستراتيجياته يطلق عليه العمليات ليتحقق في النهاية التغير السلوكي المطلوب لدى المتعلمين، أى ليتحقق التعلم المرغوب من معرفة ومهارات متنوعة واتجاهات وقيم وهذا ما يطلق عليه مخرجات عملية التدريس.

طريقة التدريس :

هي الأسلوب الذي يتبعه المعلم في معالجة النشاط التعليمي، وتعرف بأنها مجموعة من الإجراءات المتتابعة والمترابطة والتي تحدد طبيعة النشاط الذي سيتفاعل فيه كل من المعلم والمتعلم والمادة التعليمية خلال الموقف التعليمي (التدريسي) ومجموع هذه الإجراءات يطلق عليها مسمى (الطريقة) مثل طريقة الأسئلة، طريقة لعب الدور، طريقة البيان العملي.

ويتطلب أداء طرق التدريس مجموعة من المهارات التدريسية.

المهارات التدريسية :

هي الأداءات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الموقف التعليمي لتحقيق الأهداف التدريسية المحددة بأيسر السبل وبأقل وقت وأقل مجهود وأقل تكاليف.

- وينمو الاتجاه لدى المتعلم ويصبح قيمة وتتكون لديه المهارة فيؤدي العمل بسرعة أى في أقل وقت وبأقل مجهود، وبدقة حيث يتقن هذا العمل ويصل إلى نتائج جيدة مبنية على معرفته وحكمه على نتيجة هذا العمل، وقد يصل المتعلم إلى أعلى مستوى في التفكير، ومستوى التركيب بحيث ينتج معرفة مميزة وفريدة ويتصف نتائج أدائه بالإبداع.

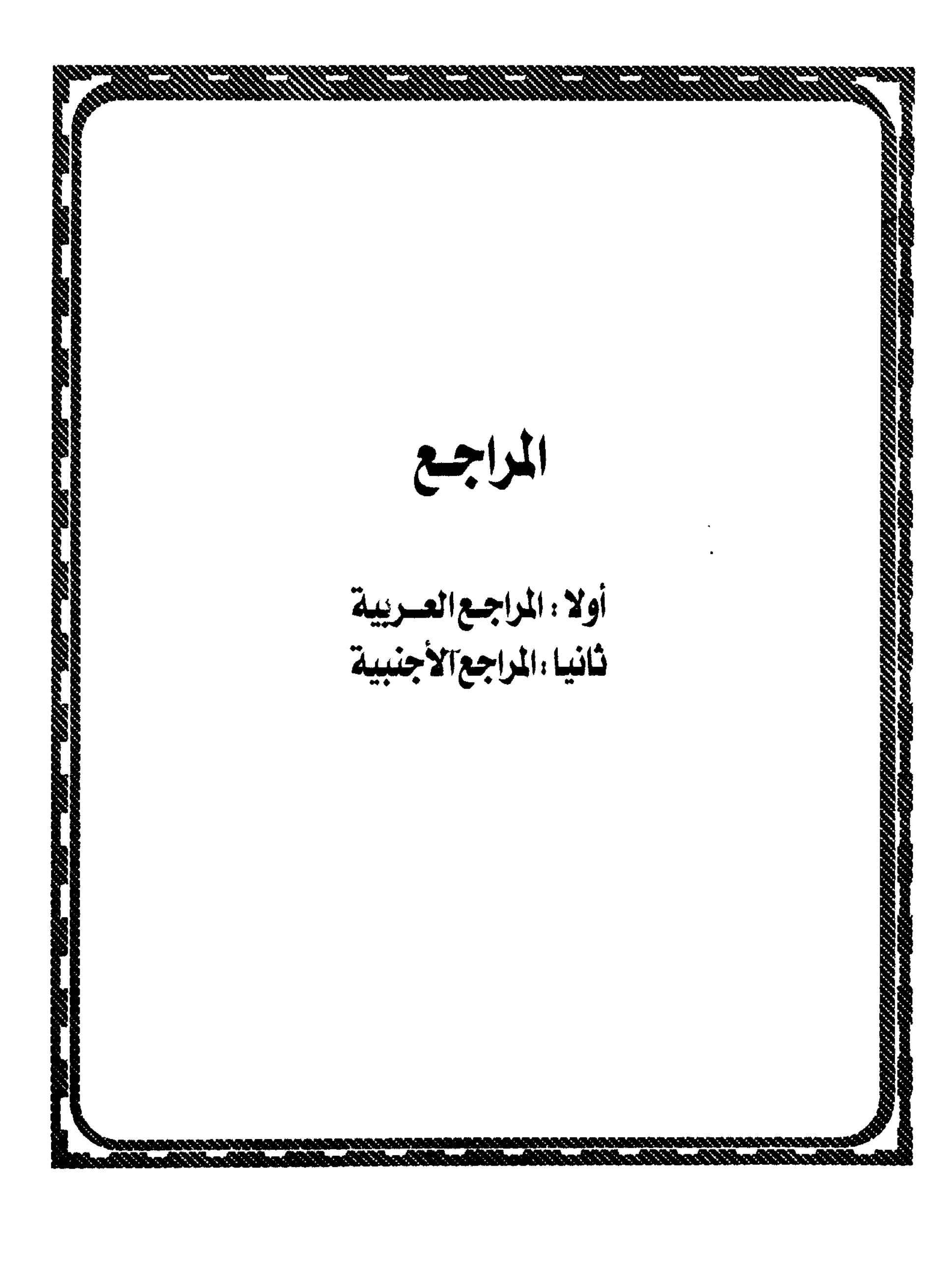
وهكذا نجد أنه توجد ثلاثة جوانب من جوانب التعلم ضرورية لتعلم المهارة واكتسابها، وهذه الجوانب هي :

١- الجانب المعرفي، أى مهارة تتطلب جوانب وعمليات معرفية تبدأ بالإدراك والمعرفة، فالأساس المعرفي للأداء يعتبر متطلبا للقيام بهذا الأداء.

٢- الجانب الوجداني ، وهو يتصل بالمشاعر والانفعالات وهو من أهم جوانب التعلم، بل هو موجه لسلوك المتعلم، وتوجد علاقة ارتباطية قوية بين الجانب المعرفي الإدراكي والجانب الانفعالي المرتبط بمشاعر الفرد تجاه ما يقوم به من عمل.

٣- الجانب الحركي الأدائي : إنجاز المتعلم للمهارة يظهر في صورة سلسلة من العمليات أو أنماط السلوك التي يمكن ملاحظتها، وهذه السلسلة [illegible] من تحليل المهارة المراد تعلمها.

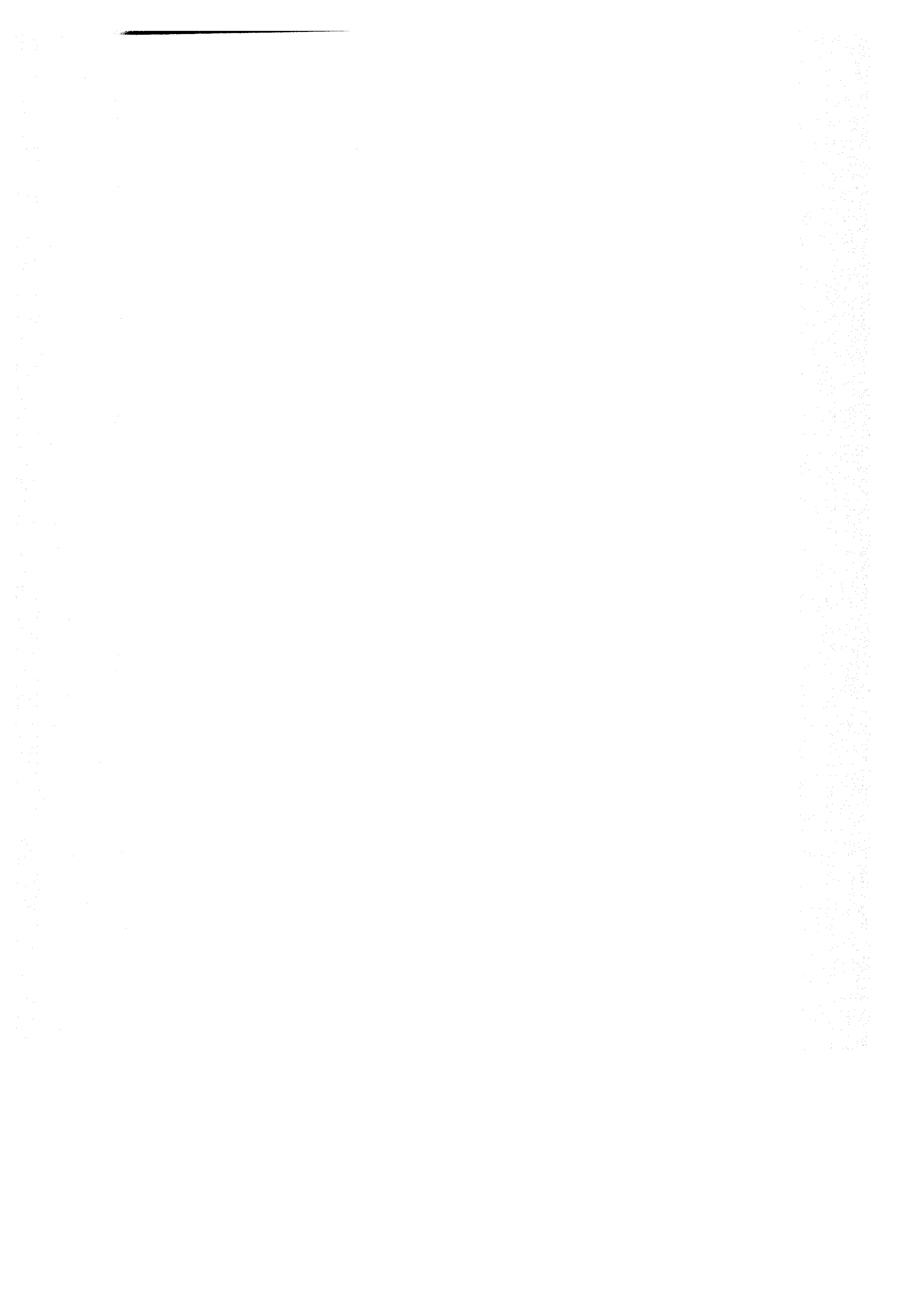




المراجع

أولا : المراجع العربية

ثانيا : المراجع الأجنبية



المراجع

أولا : المراجع العربية :

١ - أحمد زكي صالح (ب.ت) : اختبار الميول المهنية (كراسة الأسئلة وكراسة الإجابة)، القاهرة : المطبعة العالمية بالقاهرة.

٢ - راشد سيف المحرزي (٢٠٠٦) : قياس الميول المهنية : أسسه وأساليبه، ورقة بحثية مقدمة إلى ملتقى التوجيه المهني الأول، دائرة الإرشاد والتوعية التربوية، وزارة التربية والتعليم، مسقط، من ١٣-١٥ مايو.

٣ - صالح أحمد الخطيب (٢٠٠٥) : الميول المهنية لطلاب المرحلة الثانوية بدولة الإمارات العربية المتحدة وعلاقتها بكل من التحصيل والتخصص الدراسيين، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ٣ (١)، ص ٤٣-85 .

٤ - صفوت فرج (١٩٨٩) : القياس النفسي، القاهرة : الأنجلو المصرية.

٥ - طاهر عبد الرازق وكايت هوارد (١٩٨٥) : الميول المهنية للطلاب ومدى إسهامها في التخطيط التربوي والتدريب المهني وعلاقاتها بتنمية القوى العاملة في سلطنة عمان، مسقط : منشورات وزارة التربية والتعليم وشئون الشباب.

٦ - عادل أحمد عز الدين الأشول (ب.ت) : استبيان الميول المهنية المصور للمتخلفين عقليا، نسخة الذكور، ونسخة الإناث (كتيب التعليمات ، كراسة الأسئلة)، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

٧ - فؤاد أبو حطب وسيد عثمان وآمال صادق (١٩٩٣) : التقويم النفسي، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية.

٨ - فوزي إلياس (١٩٩٣) : التوجيه التعليمي إلى نوعيات التعليم الثانوي في سلطنة عمان من مدخل الميول المهنية، رسالة التربية، دائرة البحوث في سلطنة عمان.

٩ - محمد شحاتة ربيع (١٩٩٤) : قياس الشخصية، الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.

١٠- محمود عبد الحليم منسي، وعلى مهدي كاظم (قيد النشر): احتياجات التوجيه المهني لدى طلبة التعليم العام في محافظة مسقط، سلطنة عمان : مقبول للنشر في : المجلة التربوية - جامعة الكويت.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

11- Anastasi, A., & Urbina, S. (1997) : Psychological Testing (7th ed.). J.J.: Prentice Hall.

12- Anderson, M.Z., Tracey, T.J. G., & Rounds, J. (1997) : Examining the Invariance of Holland's Vocational Interest Model Across Gender. Journal of Vocational Behavior, 5o, 349-364.

13- Athanasou, J. A., & Hosking, K. (1998): Using Career Interest Card Sort for Vocational Assessment and Counseling, Australian Journal of Career Development, 7, 12-15.

14- Athanasou, J. A., (2002) : A brief, Free, and Standardized Assessment of Interests for Use in Educational and Vocational Guidance- Career Interest test (Version 3). Occasional Paper at Technology University, Sydney, Australia.

15- Eaford, B. (2007): Transforming the School Counseling Profession, New Jersey : Perarson Prentice Hall.

16- Feller, R. (2003) : Aligning School Counseling, The Changing Workplace, and Career Development Assumptions, j. of Professional School Counseling, Vol. 6, pp. 262-271.

17- Fouad N. A., (2002): Cross-cultural Differences in Vocational Interests: Between-Groups Differences on the Strong Interest Inventory, Journal of Counseling Pshychology, 49, 283-289.

18- Gronlund, N.E. (2006) : Assessment of Student Achievement (8th ed.) , Boston : Pearson Education, Inc.

19- Herr, E., Cramer, S. & Niles, S. (2004) : Career Guidence and Counseling Through the Lifespan (6th ed.), Boston: Allyn of Bacon.

20- Holland, J. L. (1997) : Making Vocational Choices : A theory of Vocational Personalities and Work Environments, (3rd ed.), Lutz, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.

21- Holland, J. L. (1999) : Why Interest Inventories are also Personality Inventories. In, M. L. Savicjas, & A. R. Spokane (Eds.), Vocational Interests: Meaning, Measurement, and Counseling use (pp. 87-101), Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

22- Jacobs, E., Masson, R. & Harvill, R. (2006) : Group Counsoling Strategies and Skills (5th ed.), Belmont, CA : Thompson Brooks/Cole.

23- Kapes, J., T., & Martinez, L. (1997) : Career Assessment : Interest and Values Measures for tech. Prep and School-to-work programs, Paper Presented at the American Vocational Association Convention, , Las Vegas, N.V., December 13, 1997.

24- Larmann - Billings, L. & Emery, R. (2000) : Distress Among Young Adults as Divorced Families. Journal of Family Psychology, Vol. 14, pp 671-687.

25- Lopez, E. (2000) : Conducting Instructional Consultation Through Interpreters, J. of School Psychology Review, Vol. 29, pp. 378-388.

26- Nitko, A. J., & Brookhart, S. (2007) : Educational Assessment of Students, New Jersey : Person Education, Inc, Upper Saddle River.

27- Remley, T. & Huey, W. (2002) : An Ethics Quiz for School Counselors, J. of Professional School Counseling, Vol. 6, pp. 3-11.

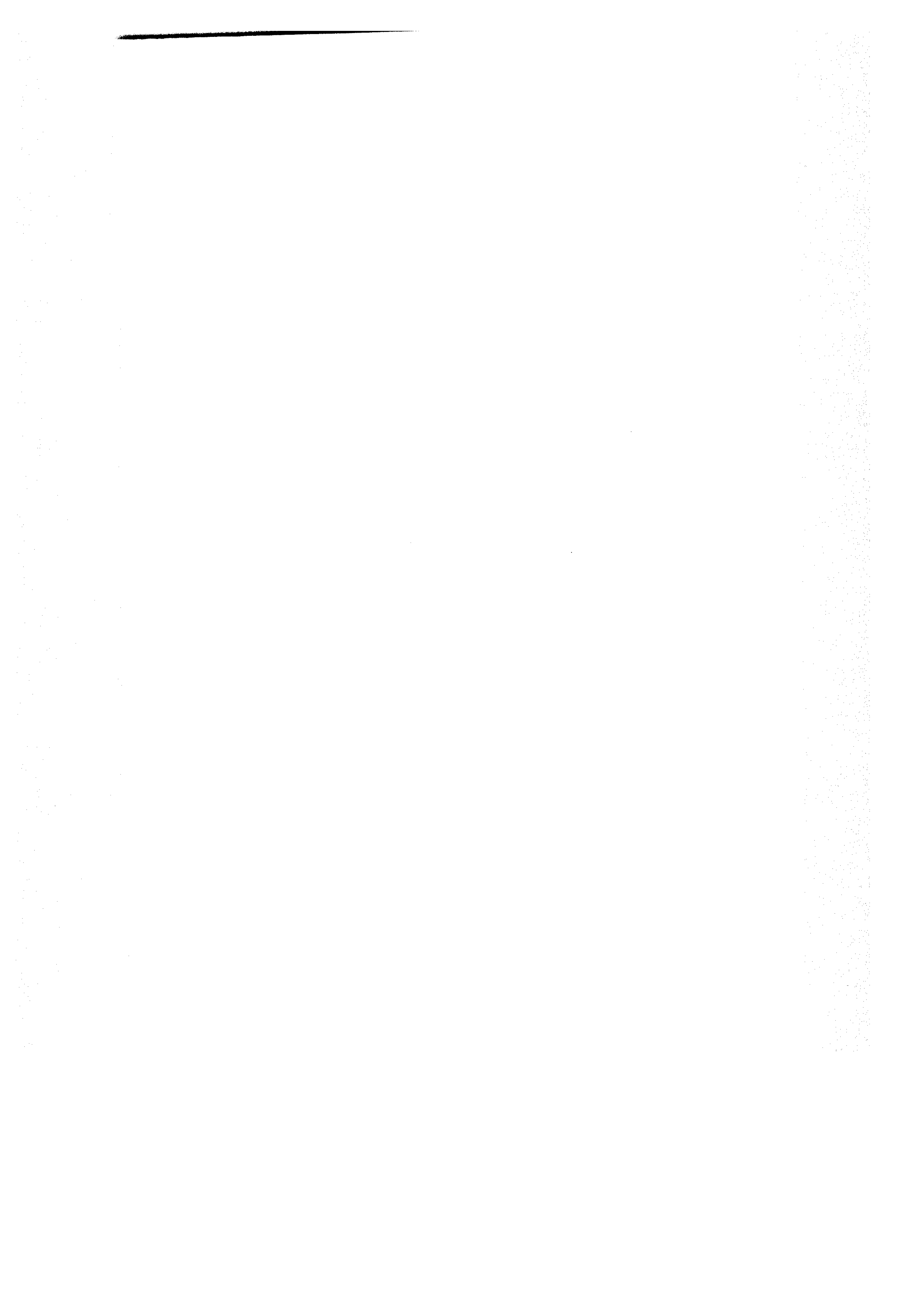
28- Schmidt, J. (2003) : Counseling in Schools : Essential Services and Comprehensive Programs (4th ed.), Boston : Allyn & Bocon.

29- Swanson, J. L. (1999) : Stability and Change in Vocational Interests, In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), Vocational Interests : Meaning, Measurement, and Counseling Use (pp.87-101), Palo Alto, CA: Davies-Black Publishing.

30- Thompson, R. C. Donnay, D. A., Morris, M. L., & Schaubhut, N.A. (2004) : Exploring Ago and Gender Differences in Vocational Interests. Poster Presented at the Annual Conventional of the American Psychological Association, Holland, HI, July 28-August 1.

31- Walsh, W.B. & Betz, N.E. (1985) : Tests & Assessment, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

32- Whiston, S. (2002) : Response to the Past, Present, and Future of School Counselling Raising Some Issues, J. of Professional School Counseling, Vol.5, pp.148-155.



فهرس المحتويات

